



**FERNANDA
BAZANELLA
NOGUEIRA**

**FORMAÇÃO CÍVICA E FORMAÇÃO DE
PROFESSORES: LIMITES E POTENCIALIDADES**



**FERNANDA
BAZANELLA
NOGUEIRA**

FORMAÇÃO CÍVICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: LIMITES E POTENCIALIDADES

Tese apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Didática e Formação, realizada sob a orientação científica do Doutor António Augusto de Freitas Gonçalves Moreira, Professor Associado do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro, e coorientação científica da Doutora Ana Paula Silveira Simões Pedro, Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

Apoio financeiro da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (SFRH/BD/35793/2007) e do Fundo Social Europeu no âmbito do III Quadro Comunitário de Apoio.

Apoio Financeiro do QREN – POPH Tipologia 4.1 – Formação Avançada, participado pelo Fundo Social Europeu e por fundos nacionais do MCTES.

A todos aqueles que nunca deixaram de acreditar...

o júri

presidente

Prof. Doutor Dinis Gomes de Magalhães dos Santos

professor catedrático do Departamento de Eletrónica, Telecomunicações e Informática da Universidade de Aveiro

Prof. Doutora Isabel Maria Alves e Menezes Figueiredo

professora associada da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Prof. Doutor António Augusto de Freitas Gonçalves Moreira

professor associado do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro (orientador)

Prof. Doutora Maria do Céu Neves Roldão

professora coordenadora com agregação aposentada da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém

Prof. Doutora Maria Teresa Ribeiro Pessoa

professora associada da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

Prof. Doutora Ana Paula da Silveira Simões Pedro

professora auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro (coorientadora)

agradecimentos

Ao Filipe por acreditar em mim mais do que eu.

Aos meus pais pelo modelo de felicidade que são, pela educação e valores que me transmitiram. À minha mana pela presença e palavras de incentivo.

Ao Professor António Moreira pela amizade, pelo desafio, pela dedicação e pelo exemplo de profissionalismo que representa para mim. À Professora Ana Pedro pelas partilhas e conversas inspiradoras. À Professora Teresa Pessoa pelo carinho e pela confiança que sempre depositou no meu trabalho.

Aos professores que colaboraram neste percurso formativo e aceitaram este desafio, porque possibilitaram a concretização deste trabalho mas, sobretudo, pela oportunidade que me deram de desenvolvimento e crescimento pessoal e profissional.

Aos amigos e amigas que compreenderam e perdoaram as recorrentes ausências. À Ângela por ser sempre um porto-de-abrigo. À Ziza pelo exemplo de perseverança e por me ter acompanhado destemidamente em caminhos sinuosos. À Silvia e à Mónica pelos sonhos que partilhámos e concretizámos.

Aos membros do LCD pela co construção de conhecimento, pelos momentos de boa disposição e laços de amizade que permanecerão.

Ao CIDTFF pelo apoio institucional e à FCT pelo apoio financeiro sem os quais não teria sido possível concretizar este trabalho.

A todos, o meu mais sincero obrigado!

palavras-chave

formação cívica, formação de professores, área curricular não disciplinar, conhecimento profissional docente, desenvolvimento curricular.

resumo

A reorganização curricular do Ensino Básico de 2001 representou uma mudança de paradigma: uma aposta na flexibilidade, na integração e na autonomia. Uma das principais inovações desta reforma foi a criação de áreas curriculares não disciplinares, entre elas a Formação Cívica. Uma década volvida qual o impacto desta decisão? Estudos anteriores revelaram o uso administrativo e burocrático da Formação Cívica, ao serviço do Diretor de Turma e das suas responsabilidades de gestão da turma e resolução de conflitos. Num cenário de defraudamento das expectativas iniciais depositadas neste domínio não disciplinar e convencidos que estávamos da importância de potenciar espaços reais de promoção da Cidadania nas escolas desencadeámos um estudo de modelização dupla investigação-formação que nos permitisse compreender qual o papel da formação de professores neste domínio e os respetivos limites e potencialidades da Formação Cívica.

Com base no pressuposto de que a ação de qualquer professor em contexto de sala de aula depende do conhecimento profissional que possui acerca de um determinado domínio curricular e reconhecendo a ausência de mecanismos de formação específica para a concretização dos tempos letivos de Formação Cívica, estruturámos o nosso trabalho com o intuito de contribuir para a construção de conhecimento sobre a natureza da formação de professores em Formação Cívica.

Realizado no contexto da formação contínua de professores, o presente estudo desenvolveu-se em duas etapas fundamentais que se foram interligando entre momentos de investigação, reflexão, formação, recolha e análise de dados. A abordagem metodológica que se delineou para todas as fases assumiu um cariz qualitativo e crítico-interpretativo.

Numa primeira fase, realizámos um estudo exploratório que nos permitiu identificar conceções, práticas e contextos no domínio da Formação Cívica. Seleccionámos uma escola no distrito de Aveiro e entrevistámos 10 professores do 3.º CEB, coordenação e direção da escola, analisámos documentos oficiais e observámos aulas. Concluímos que a operacionalização da Formação Cívica está refém de um conjunto de condicionalismos, entre eles: a ausência de orientações curriculares; a sobreposição de funções do Diretor de Turma; o não reconhecimento das funções pedagógicas de uma área não disciplinar; a ausência de preparação científica e pedagógica dos professores responsáveis por este tempo letivo.

A segunda fase do estudo contemplou a conceção, desenvolvimento, implementação e avaliação de um percurso formativo projetado com base nos resultados do estudo exploratório e da revisão da literatura realizada para o efeito. O percurso formativo, desenvolvido na modalidade de Oficina de Formação (OF), envolveu e alicerçou-se no potencial das tecnologias (participação numa comunidade online; criação de blogues; desenvolvimento de recursos digitais) e envolveu sete professores. Dos professores participantes na OF, foram analisados em detalhe o percurso formativo de três professoras de diferentes escolas do ensino básico e com diferentes níveis de experiência letiva em Formação Cívica. A realização deste percurso formativo permitiu-nos: i) identificar processos de reconstrução do conceito de cidadania e do lugar da Formação Cívica; ii) identificar uma visão mais alargada e transformadora da Formação Cívica ao invés de abordagens restritas de cariz administrativo; iii) analisar a importância da partilha de experiências, do feedback, do suporte e da reflexão no processo formativo para o desenvolvimento das práticas pedagógico-didáticas; iv) conceptualizar o conhecimento profissional docente associado à Formação Cívica.

Consideramos que este estudo contribui para a necessária reflexão sobre o espaço e o papel da Educação para a Cidadania no sistema educativo Português, assim como para o debate da afirmação da Formação Cívica (com esta ou outra designação mas necessariamente com novos contornos), em particular no currículo do ensino básico. Sustentamos ainda a importância fundamental da formação contínua (de carácter ativo e reflexivo) e da construção partilhada do conhecimento para o desenvolvimento profissional dos professores de Formação Cívica, necessário para dar resposta aos desafios da Educação para a Cidadania.

keywords

civic education, teacher training, non curricular area, teachers' professional knowledge, curricular development.

abstract

The curricular reorganization of basic education in 2001 represented a paradigm shift: a bet on flexibility, integration and autonomy. One of the main innovations of this reform was the creation of non-curricular areas, including Civic Education. A decade after this implementation what is the impact of this decision? Previous studies have unveiled the administrative and bureaucratic use of Civic Education at the service of the Class Director and his/her responsibility for class management and conflict resolution. Given that the initial expectations placed on this non-disciplinary area were not accomplished and because we advocated the significance of enhancing learning for the promotion of Citizenship in schools, we adopted a dual mode study – a case study (for research purposes) and an action-research study (for formative purposes) – that would enable us to understand the role of teacher training in this area and the corresponding limitations and potential of Civic Education.

Based on the assumption that the action of any teacher in the context of the classroom depends on the skill he/she has about a particular curriculum area and recognizing the lack of specific training mechanisms for the academic achievement of the Civic Education classes, we structured our work in order to contribute towards the building of knowledge about the nature of teacher training in Civic Education.

Held in the context of in service training of teachers, this study was developed in two fundamental steps that interrelated research, reflection, training, data collection and analysis phases. The methodological approach outlined for all phases was of a qualitative and a critical-interpretative nature.

Initially, we conducted an exploratory study that allowed us to identify conceptions, practices and contexts in the field of Citizenship Education. We selected a lower secondary school from the district of Aveiro and interviewed ten teachers, the school coordination and direction; we also analysed official documents and observed classes. We conclude that the operationalization of Civic Education is hostage to a set of constraints, including: the lack of curriculum guidelines, the overlapping functions of the Class Director, the non-recognition of the pedagogical functions of a non-disciplinary area, the lack of scientific and pedagogical preparation of the teachers responsible for this non-curricular area at schools.

The second phase of the study included the conception, development, implementation and evaluation of a training course based on the results of the exploratory study and on the literature review undertaken for this purpose. The training process, developed in the form of a training workshop, was based on the potential of technologies (participation in an online community, blogging, development of digital resources) and involved seven teachers. Of the teachers participating in the training workshop, three teachers training experiences from different schools and with different levels of experience in Civic Education were analysed in detail. The whole training process enabled us to: i) identify processes of reconstruction of the concept of citizenship and of the place of Civic Education; ii) identify a broader and transformative vision of citizenship education rather than those approaches of a strict administrative nature; iii) analyse the importance of sharing experiences, feedback, support and reflection in the training process for the development of innovative teaching and learning practices, iv) conceptualize teachers' professional knowledge associated with Civic Education.

We consider that this study contributes towards the necessary reflection on the role and place of Citizenship Education in the Portuguese educational system as well as to the discussion of the assertion of Civic Education (with this or another nomenclature, but necessarily with a new twist) in particular in the curriculum of basic education. We also argue as to the importance of in service teacher training (of an active and reflective nature) and of the co-construction of knowledge for the development of the teachers' professional knowledge required to meet the challenges of Citizenship Education.

ÍNDICE GERAL

Índice Geral	xi
Lista de Anexos em CD-ROM	xv
Índice de Figuras	xvii
Índice de Quadros	xix
Lista de Abreviaturas	xx

1. Introdução	22
1.1. Contexto e emergência do estudo	23
1.2. Identificação e delimitação do objeto de estudo	25
1.3. Estrutura e organização do trabalho	28
Nota explicativa	30

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCETUAL

2. A Cidadania e a Educação num mundo Global e Tecnológico	
2.1. Modos de ser e de estar na <i>orla do tempo</i> – os desafios de uma era	36
2.1. O papel da(s) Cidadania(s) nas sociedades democráticas	41
2.2.1. Construção e evolução do conceito de Cidadania	42
2.1.2. Teorias contemporâneas sobre a Cidadania	45
2.2. A emergência da Cidadania nos discursos e políticas educativas	51
2.2.1. Modelos Pedagógicos na promoção da Cidadania	52
2.2.2. Competências de Cidadania	57
2.2.3. A Cidadania no sistema educativo Português	59
3. A Formação Cívica no sistema educativo Português	
3.1. A Formação Cívica: da teoria à prática	65
3.1.1. O espaço da Formação Cívica no Currículo Nacional	65
3.1.2. Sobre a operacionalização da Formação Cívica	67
3.2. O ato de “ensinar” na área curricular não disciplinar de Formação Cívica	71
3.2.1. Abordagens pedagógicas e estratégias no contexto da Formação Cívica	72
3.2.2. As tecnologias <i>para</i> e <i>na</i> Formação Cívica: potencialidades pedagógicas e implicações para a formação de professores	75

4. Que formação de professores para a Formação Cívica?

4.1. O papel da formação de professores na construção do conhecimento profissional docente	83
4.1.1. Modelos conceituais na formação de professores	84
4.1.2. A construção do conhecimento profissional docente	88
4.1.3. A flexibilidade cognitiva e o conhecimento profissional docente	98
4.1.4. A condição da Formação Cívica e as repercussões na formação de professores	101

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

5. Opções epistemológicas e metodológicas do estudo

5.1. O paradigma emergente da complexidade na demanda da produção do conhecimento em educação	108
5.1.1. A formação de professores sustentada numa lógica de Investigação-Ação	110
5.1.2. O Estudo de Caso(s) como processo investigativo fenomenológico-interpretativo	111
5.2. Sobre o projeto investigativo-formativo	113
5.2.1. Questões de investigação e finalidades do estudo	113
5.2.2. Design metodológico e etapas do estudo	115
Fase 1 – Estudo exploratório	116
Fase 2 – Estudo principal	118
5.3. Técnicas de recolha de dados	120
5.3.1. Análise documental	121
Documentos Oficiais	121
Documentos Pessoais	122
5.3.2. Inquérito	122
Entrevistas individuais	122
Entrevistas em grupo	125
Questionário	125
de identificação das expectativas iniciais	126
de avaliação da Oficina de Formação	126
5.3.3. Registos complementares do investigador	127
Protocolos de observação de aulas	127
Vídeo gravação das sessões de Formação	129
Notas do Investigador	129
5.4. Processo de análise e interpretação de dados	129

6. Concepções, Práticas e Contextos – perspetivas exploratórias sobre a Formação Cívica (Fase 1)

6.1. Sobre o estudo exploratório	135
6.1.1. A escola e os participantes: contextualização e caracterização	135
6.1.2. Dimensões de análise do estudo exploratório	138

6.2. A Formação Cívica no 3º CEB – perspetivas exploratórias	140
6.2.1. Enfoques estruturais	141
Conceções de Cidadania e Formação Cívica	141
Posicionamento face à implementação e impacto da Formação Cívica	149
Condições formativas	156
6.2.2. Enfoques processuais	160
6.2.2.1. Práticas pedagógico-didáticas – Fase pré-ativa	161
Orientações curriculares e planificação	161
Seleção de materiais e recursos	164
6.2.2.2. Práticas pedagógico-didáticas – Fase interativa	166
Atividades letivas	166
Conteúdos	170
Estratégias metodológicas e uso das TIC	172
6.2.2.3. Práticas pedagógico-didáticas – Fase pós-ativa	176
Avaliação dos alunos	176
Dificuldades associadas à FC	180
6.2.3. Enfoques conjunturais	183
Contextos	183
Trabalho colaborativo	186
6.3. Síntese integradora	190

7. À procura da mudança e do conhecimento profissional docente na Formação Cívica – contributos de um percurso formativo para professores (Fase 2)

7.1. “Formação para a Cidadania e desenvolvimento de comunidades de prática por recurso às TIC” – etapas do processo formativo	195
7.1.1. Conceção e princípios orientadores da formação contínua de professores no domínio da Cidadania	196
Linhas orientadoras da formação de professores no domínio da Cidadania	196
Quadro concetual	199
Pressupostos e propósitos da Oficina de Formação	200
7.1.2. Desenvolvimento e mecanismos de suporte à oficina formação	201
7.1.2.1 Desenho formativo geral	202
7.1.2.2. Objetivos, estratégias e recursos formativos	204
Momento 1 – Problemática da Cidadania em contexto escolar	205
Momento 2 – Abordagens pedagógicas na ACND de Formação Cívica	207
Momento 3 – O conhecimento profissional docente no domínio da Formação Cívica	210
7.1.3. Implementação da Oficina de Formação	212
Constituição do grupo de trabalho	212
Fases do percurso formativo: descrição do processo	215
Papel da investigadora-formadora	221
7.1.4. Avaliação	222
Sobre o trabalho desenvolvido pelos formandos	222
Avaliação da Oficina de Formação na perspetiva dos formandos	223

7.2. A formação de professores e a integração da Formação Cívica no sistema educativo	224
Português – análise e discussão dos resultados	224
7.2.1. Sobre o estudo principal	224
7.2.2. Do enquadramento da problemática à (des)construção das conceções ligadas à Formação Cívica	227
Pontes entre as perspetivas exploratórias e as expetativas iniciais	227
Cidadania e Formação Cívica – que sentido e que lugar?	231
7.2.3. Percursos formativos e práticas pedagógico-didáticas em Formação Cívica	237
Os professores e a tarefa formativa	238
Percursos formativos e contextos individuais	243
O conflito entre a autonomia e a necessidade de orientações curriculares	249
Do plano à ação – atividades letivas, estratégias e recursos	255
7.2.4. Olhares sobre a formação e a ação	261
Processos reflexivos e visões sobre a prática	261
Avaliação dos professores sobre a Oficina de Formação	268
Retrospectivas e impactos profissionais	273
 8. Reflexões (in)conclusivas	 281
8.1. Da importância do estudo às principais conclusões	281
8.1.1. Pressupostos e dinâmicas subjacentes à integração da Formação Cívica	282
8.1.2. Sobre a natureza da formação de professores para a Formação Cívica	288
8.1.3. O conhecimento profissional docente no domínio da Formação Cívica: considerações e conjunturas	291
8.2. Síntese integradora e implicações do estudo	296
8.3. Considerações finais	299
8.3.1. Limitações do estudo	299
8.2.1. Caminhos e sugestões de investigação futura	303
 BIBLIOGRAFIA	 305

LISTA DE ANEXOS (CD-ROM)

Anexo 1 – Quadro síntese do perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei n.º 240/2001)	6
--	---

INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Anexo 2 – Guiões de entrevista	8
2a – entrevista aos professores de Formação Cívica (EE)	8
2b – entrevista ao Coordenador dos Diretores de Turma (EE)	11
2c – entrevista ao Diretor da Escola (EE)	14
2d – entrevista em grupo aos alunos (EP)	17
2e – entrevista aos professores pós-formação (EP)	19
Anexo 3 – Ficha de recolha documental: Projetos Curriculares de Turma (EE)	20
Anexo 4 – Inquéritos	23
4a – Questionário de expectativas iniciais: Oficina de Formação (EP)	23
4b – Questionário de avaliação final da Oficina de Formação (EP)	27
Anexo 5 – Instrumentos de apoio à observação de aulas	30
5a – Notas de campo	30
5b – Grelha de observação	31

TRANSCRIÇÕES e REGISTOS COMPLEMENTARES

Anexo 6 – Convenções utilizadas na transcrição de registos	34
Anexo 7 – Transcrições de entrevistas	35
Anexo 8 – Protocolos de observação de aulas (OA)	201
Anexo 9 – Recolha Documental dos Projetos Curriculares de Turma (EE)	226
Anexo 10 – Resumo e transcrição das sessões da Oficina de formação (EP)	246
Anexo 11 – Blogues em TICidadania (BP-EP)	311
Anexo 12 – Fóruns em TICidadania (F-EP)	354
Anexo 13 – Planos de ação (PAvf-EP)	373

ANÁLISE DOS DADOS

Anexo 14 – Grelha de categorização dos dados (EE) – Enfoques estruturais	384
Anexo 15 – Grelha de categorização dos dados (EE) – Enfoques processuais	432
Anexo 16 – Grelha de categorização dos dados (EE) – Enfoques conjunturais	497
Anexo 17 – Grelha de categorização dos dados (EP) – Enquadramento da OF	522
Anexo 18 – Grelha de categorização dos dados (EP) – Conceções	530
Anexo 19 – Grelha de categorização dos dados (EP) – Envolvimento dos professores	538
Anexo 20 – Grelha de categorização dos dados (EP) – Práticas pedagógico-didáticas	568
Anexo 21 – Grelha de categorização dos dados (EP) – Impacto da formação	578
Anexo 22 – Matriz da participação online e presencial (EP)	590
Anexo 23 – Descritores blogues das turmas	591
Anexo 24 – Análise questionário de avaliação da OF – Grupo I	592

RECURSOS FORMATIVOS

Anexo 25 – Desdobrável de divulgação da Oficina de Formação	595
Anexo 26 – Parâmetros de avaliação – Oficina de Formação	597

Anexo 27 – Casos para análise	598
Anexo 28 – Guião de análise e exploração dos casos	606
Anexo 29 – Guião para o desenvolvimento do projeto em contexto de sala de aula	608
Anexo 30 – Rubrica de avaliação dos planos de ação	611

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Conceções de Cidadania (in Arthur & Davison, 2000, p. 15).	49
Figura 2 – Competências essenciais de Cidadania (Adaptado de Audigier, 2000).....	58
Figura 3 – Esquema enquadrador das diferentes dimensões no uso das TIC no domínio da EpC.....	77
Figura 4 – TPACK components – Fonte: http://tpack.org/	92
Figura 5 – Modelos de interpretação do Conhecimento Pedagógico de Conteúdo, segundo Gess-Newsome (1999).	93
Figura 6 – Conhecimento Pedagógico de Conteúdo (in Grossman, 1990).	95
Figura 7 – Modelo hexagonal do conhecimento pedagógico de conteúdo (aplicado ao ensino das ciências) de Park & Oliver (2008).....	96
Figura 8 – Representação gráfica da operacionalização da Teoria da Flexibilidade Cognitiva	100
Figura 9 – Esquema ilustrativo das principais dinâmicas do projeto de investigação.	109
Figura 10 – Esquema do design metodológico	115
Figura 11 – Dimensões de análise do estudo exploratório	139
Figura 12 – Conceções de EpC dos professores – estudo exploratório.....	142
Figura 13 – Conceções dos professores e direção relativamente à relação entre EpC e a FC – estudo exploratório.....	144
Figura 14 – Objetivos da ACND de FC, segundo os professores e direção – estudo exploratório	146
Figura 15 – Manifestação de concordância dos professores e direção relativamente à introdução da ACND de FC – estudo exploratório.....	149
Figura 16 – Justificações segundo o nível de concordância com a introdução da ACND de FC – estudo exploratório	150
Figura 17 – Razões indiciadoras do nível de receptividade dos alunos relativamente à ACND de FC, na perspetiva dos professores – estudo exploratório	152
Figura 18 – Opinião dos professores e direção da escola relativamente ao impacto da ACND de FC, nas competências de Cidadania – estudo exploratório.	154
Figura 19 – Confiança na operacionalização da ACND de FC, em relação com a área científica, anos de serviço e anos de experiência na FC – estudo exploratório.	156
Figura 20 – Enfoques para a formação no domínio da ACND de FC, em relação com a área científica, anos de serviço e anos de experiência na FC – estudo exploratório.	158
Figura 21 – Nível de competências TIC, segundo Costa, et al. (2008), dos professores entrevistados – estudo exploratório.	159
Figura 22 – Atividades desenvolvidas no âmbito da ACND de FC, segundo os professores entrevistados – estudo exploratório.	166
Figura 23 – Atividades desenvolvidas no âmbito da ACND de FC nas aulas observadas – estudo exploratório.	168
Figura 24 – Temas desenvolvidos no âmbito da FC ao longo do ano letivo de 2007/2008 segundo os professores entrevistados – estudo exploratório.....	170

Figura 25 – Classificação dos métodos usados pelos professores em FC em função do recursos pedagógico – estudo exploratório	172
Figura 26 – Explicitação das estratégias-metodológicas utilizadas pelos professores nas aulas de FC – estudo exploratório	172
Figura 27 – Frequência de utilização das TIC no âmbito da ACND de FC, referente ao ano letivo de 2007/2008 – estudo exploratório.	174
Figura 28 – Abordagem utilizada na avaliação dos alunos para a ACND de FC – estudo exploratório.....	177
Figura 29 – Critérios de avaliação enumerados pelos professores de FC – estudo exploratório	179
Figura 30 – Natureza das dificuldades associadas à operacionalização da ACND de FC, em relação com a área científica, anos de serviço e anos de experiência na área – estudo exploratório.....	180
Figura 31 – Conceções dos professores relativamente ao papel da escola no domínio da Cidadania – estudo exploratório.....	183
Figura 32 – Níveis de “colaboração” no âmbito da FC relatados pelos professores – estudo exploratório.....	187
Figura 33 – Desenho formativo e etapas da OF (a verde) e dos ciclos de implementação (a rosa) dos projetos desenvolvidos em contexto de sala de aula pelos professores participantes.	202
Figura 34 – Home page da plataforma <i>TiCidadania</i> – estrutura de suporte e interação no âmbito da Oficina de Formação	203
Figura 35 – Blogue estruturado em torno das áreas temáticas a desenvolver no domínio da FC com exemplos de recursos, projetos e iniciativas a explorar.....	209
Figura 36 – Desenho formativo geral com indicação das sessões da Oficina de Formação e respetivas datas de concretização.	215
Figura 37 – Matriz concetual dos casos trabalhados na OF e desconstruídos segundo os princípios da TFC	220
Figura 38 – Distribuição da participação efetiva dos formandos nas sessões da OF	238
Figura 39 – Distribuição da participação efetiva dos formandos por sessões da OF	239
Figura 40 – Distribuição da participação dos formandos na plataforma <i>TiCidadania</i>	239
Figura 41 – Distribuição da participação online consoante os espaços dinamizados na plataforma <i>TiCidadania</i>	240
Figura 42 – Distribuição dos tempos letivos da FC por tipo de atividade	256
Figura 43 – Distribuição das temáticas abordadas pelas formandas P3, P5, e P6, ou exclusivamente da responsabilidade de elementos externos à turma, em outras atividades (OA).	257
Figura 44 – Estratégias metodológicas desenvolvidas pelas formandas (P3, P5 e P6).....	258
Figura 45 – Distribuição da participação online de alunos e professores.....	261
Figura 46 – Proposta de esquema ilustrativo das dimensões inerentes ao conhecimento profissional docente no domínio da FC.....	291

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Teorias Políticas de Cidadania.....	46
Quadro 2 – Classificação de diferentes perspetivas em torno da formação de professores segundo diferentes autores com base nos trabalhos de Altet, 2000, Feiman-Nemser (1990), Garcia (1999), Gómez (2001), Simões (1987) e Zeichner (1983) – retirado de Pessoa (2002).	84
Quadro 3 – Modelos conceptuais relativos ao Conhecimento Profissional Docente.....	88
Quadro 4 – Objetivos do estudo exploratório (Fase 1) e respetivas técnicas de recolha de dados.	117
Quadro 5 – Objetivos formativos, objetivos de investigação do estudo principal (Fase 2) e respetivas técnicas de recolha de dados,	119
Quadro 6 – Objetivos da entrevista em grupo aos alunos – estudo principal.....	125
Quadro 7 – Objetivos que nortearam a observação das aulas de FC	128
Quadro 8 – Caracterização dos Diretores de Turma participantes no estudo exploratório responsáveis pela ACND de FC no ano letivo de 2007/2008.....	137
Quadro 9 – Caracterização da diretora da escola e coordenadora dos diretores de turma no ano letivo de 2007/2008 na escola A e que participaram no estudo exploratório	138
Quadro 10 – Objetivos, estratégias e recursos referentes ao primeiro momento da Oficina de Formação: “Problemática da Cidadania em contexto escolar”.	205
Quadro 11 – Objetivos, estratégias e recursos referentes ao segundo momento da Oficina de Formação: “Abordagens Pedagógicas na ACND de FC”.	207
Quadro 12 – Objetivos, estratégias e recursos referentes ao terceiro momento da Oficina de Formação: “O conhecimento profissional docente no domínio da FC”.....	210
Quadro 13 – Caracterização dos elementos do grupo de trabalho da OF – estudo principal, ano letivo de 2009/2010.	214
Quadro 14 – Quadro síntese das dimensões de análise do estudo principal.....	226
Quadro 15 – Concepções iniciais de Cidadania e após a sessão de formação (referência por formando).	232
Quadro 16 – Assiduidade dos formandos por sessão da OF	238
Quadro 17 – Competências de Cidadania definidas no plano de ação de P3-EP.	254
Quadro 18 – Razões que justificam uma correspondência positiva das expetativas iniciais dos formandos relativamente à OF.....	270
Quadro 19 – Aspetos positivos da OF indicados pelos formandos.	271
Quadro 20 – Aspetos negativos da OF indicados pelos formandos.	271

LISTA DE ABREVIATURAS

ACND – Área Curricular Não Disciplinar

BP – Blogue Professor (na plataforma *TICidadania*)

CCPFC – Conselho Científico Pedagógico para a Formação Contínua

CDT – Coordenadora dos Diretores de Turma

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CT – Conselho de Turma

DE – Diretora da Escola

DOL – DidaktosOnLine

DT – Diretor de Turma

EE – Estudo Exploratório

EP – Estudo Principal

EpC – Educação para a Cidadania

FC – Formação Cívica

I/F – Investigadora-Formadora

ME – Ministério da Educação

OF – Oficina de Formação

P – Professor

PCT – Projeto Curricular de Turma

PCE – Projeto Curricular de Escola

PE – Projeto Educativo

PES – Projeto de Educação Sexual

QEI – Questionário de Expetativas Iniciais

SEP – Sistema Educativo Português

ssOF – sessão da Oficina de Formação

TFC – Teoria da Flexibilidade Cognitiva

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

INTRODUÇÃO

1. INTRODUÇÃO

1.1. Contexto e emergência do estudo

Inseridos numa sociedade marcada pela efemeridade e pela mudança, na qual a responsabilidade para com os outros e o interesse pelo bem comum se tornam práticas cada vez mais ténues, urge parar e refletir de modo a conseguirmos visualizar e traçar uma estratégia sustentável para o presente e futuro. Nas sociedades modernas ocidentais coexistem múltiplas culturas, tradições, crenças e religiões que representam um verdadeiro desafio aos modelos democráticos vigentes, revelando-se imperativa a promoção de valores como a solidariedade e a tolerância. Paralelamente, a descrença nos mecanismos de governação e a apatia relativamente aos processos de participação democrática acarretam grandes responsabilidades em particular para aqueles que têm funções educativas, na medida em que estes detêm o poder de consciencialização e desenvolvimento de mentes críticas, reflexivas e pró-ativas.

Em 2008, um conjunto de 90 especialistas foi convidado pela tutela (a título individual e em representação de várias instituições) a refletir em torno dos principais desafios que se colocam à sociedade Portuguesa. Este movimento que se denominou de Fórum Educação para a Cidadania concluiu que *“a qualidade da Democracia e o desenvolvimento estão reféns da persistência de importantes défices de Cidadania que passam pela fragilidade da cultura crítica, por várias formas de iliteracia e por apatia cívica”* (2008, p. 7). O documento produzido e intitulado *“Objectivos estratégicos e recomendações para um Plano de acção de Educação e de Formação para a Cidadania”* é o resultado de um consenso alargado sobre o que se entende por bem comum e como se almeja alcançá-lo.

Destacamos nesta introdução a solução ou “indicação terapêutica” apresentada neste documento para o atual estado da sociedade portuguesa: *“educar e formar para a Cidadania, na certeza de que a Cidadania se aprende”* (*ibidem*). Embora discordemos da simplificação do problema, traduzido na expressão “indicação terapêutica”, concordamos com o objetivo geral que lhe está subjacente e salientamos que um projeto tão abrangente e ambicioso como o de Educar para a Cidadania não pode ser encarado de ânimo leve. A sua concretização efetiva exige uma mobilização de todos os setores da sociedade, focando todas as faixas etárias e grupos sociais, assim como uma lógica de compromisso e de aprendizagem ao longo da vida.

Esta responsabilidade assumida pelo governo Português não é, contudo, nova e engloba princípios e pressupostos que, embora nem sempre tenham sido totalmente claros, estão presentes e têm sido veiculados ao longo das últimas três décadas na educação formal. A Lei de Bases do Sistema Educativo consagra nos seus princípios gerais que a educação deve contribuir para o *“desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários”* (Artigo 2, n.º 4). Reconhece-se desta forma o papel inquestionável da Escola neste domínio. É a Escola que constitui um palco riquíssimo de experiências multifacetadas que devem servir os

interesses de participação, de desenvolvimento do espírito crítico, reflexivo, interventivo e informado dos cidadãos.

E o que tem tudo isto a ver com a Cidadania? Ao não limitarmos o conceito de Cidadania à pertença estatutária de um indivíduo a uma determinada comunidade/nação e associarmo-lo sim, à participação sustentada, à reflexão crítica e ao envolvimento efetivo dos indivíduos em ações de promoção do bem comum, da justiça social e do desenvolvimento sustentável, constatamos que a Cidadania enquanto processo de construção de conhecimento é indissociável da educação e que ambas representam um espaço de intervenção indiscutível e prioritário.

A promoção de competências cognitivas, ético-morais e sociopolíticas inerentes aos processos de educação são imprescindíveis para o desenvolvimento integral dos indivíduos e, subsequentemente, para o desenvolvimento da sociedade em geral. É neste contexto que ao longo das últimas décadas se tem assistido a inúmeros esforços legislativos e governativos associados em larga escala à promoção ou defesa dos princípios de Cidadania (Brooks & Holford, 2009; Isin & Turner, 2002b; Kymlicka & Norman, 1994). A consciência do fracasso do liberalismo enquanto modelo de desenvolvimento das nações fez com que se percecionasse a Educação para a Cidadania (EpC) como panaceia da crise de coesão social que caracteriza as sociedades pós-modernas. Organizações e grupos de trabalho debruçaram-se sobre o tema¹, empenhados em trazer para os sistemas de educação e formação linhas orientadoras para a promoção da EpC. Nesta matéria, uma das medidas seguida por inúmeros países foi a criação de disciplinas destinadas exclusivamente à EpC que, embora possam assumir diferentes abordagens ou designações, e.g., Formação Cívica, Educação Cívica, Estudos Sociais, Desenvolvimento Pessoal e Social (cf. Kerr, 1999), partiram de um objetivo global comum.

Em Portugal, a reorganização curricular do Ensino Básico implementada em 2001 formalizou a introdução de um tempo letivo obrigatório destinado ao desenvolvimento da EpC, após várias tentativas de concretização desta dimensão no currículo: a área curricular não disciplinar de Formação Cívica (Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro - Organização Curricular do Ensino Básico 2001). Esta inovação curricular transformou os professores nos principais responsáveis pela implementação e aplicação deste tempo letivo no terreno, cabendo-lhes a eles delinear os projetos e as atividades apropriadas para o desenvolvimento da ética e da consciência cívica dos alunos. Uma década volvida qual o impacto desta decisão?

É precisamente em torno deste processo de integração da FC nas escolas e no quadro das exigências ao nível do conhecimento profissional dos professores responsáveis por ela que versa o presente estudo. Com efeito, apesar da FC ser a área curricular não disciplinar

¹ No quadro dessa política comum e integradora, o Conselho da Europa declara o ano de 2005 o *Ano Europeu da Educação para a Cidadania*, procurando consolidar e disseminar os propósitos educativos em torno da Educação para a Cidadania e relançar os objetivos de promoção da coesão social e da participação ativa dos cidadãos na vida política e social. Nesse mesmo ano o relatório da rede Eurydice *“A Educação para a Cidadania nas Escolas da Europa”* (2005) – que avaliou a oferta formativa no quadro da educação para a Cidadania nas escolas de 30 países europeus pertencentes a esta rede – revelou a diversidade de abordagens curriculares neste domínio, relacionando-as com múltiplos fatores.

(ACND) que mais consenso reuniu, a sua implementação efetiva tem sido mais difícil do que inicialmente se previu.

O documento agora em escrutínio representa um processo de formação e apropriação do saber que se iniciou anos antes do princípio efetivo deste projeto de investigação. Nasceu, essencialmente, da necessidade de contribuir, enquanto pedagoga, formadora e investigadora no domínio da educação, para uma melhor preparação dos professores para o exercício desta área – a Formação Cívica – que não sendo disciplinar, nem da responsabilidade de nenhum grupo de docência em particular, levantava muitas interrogações a alunos, professores e comunidade educativa em geral.

1.2. Identificação e delimitação do objeto de estudo

A tomada de consciência da função “cidadã” da escola fez com que tenham sido progressivamente adotadas práticas pedagógicas e atividades que abordam a EpC de forma mais ou menos clara e explícita, nomeadamente através dos clubes escolares (ex. Clubes Europeus/Sociais; Clubes da Natureza; Clubes Artísticos; Clubes Literários; etc.) e de iniciativas como o programa “Euroscola”², o projecto e-Twinning³, entre outros, e, desde 2001, através das ACND. À Escola, local de excelência para a promoção de cidadãos conscientes, responsáveis e ativos, reconhece-se a missão de promover o desenvolvimento integral dos indivíduos cada vez mais aliado a um crescimento sustentado das sociedades.

A proposta curricular do sistema educativo Português (SEP) vigente durante a realização do presente estudo inscreveu-se no quadro das preocupações do Governo Português de garantir uma “educação de base para todos” (Decreto Lei n.º 6 de 2001), finalidade estratégica entendida como suporte de um “processo de educação e formação ao longo da vida” (idem). Já o *Documento Orientador das Políticas para o Ensino Básico* (DEB, 1998) tinha defendido que a escola precisava de se assumir como um espaço privilegiado de EpC.

Distingamos no âmbito do SEP a FC da EpC, na medida em que a primeira está englobada na estratégia global de promoção da segunda. Assim, a EpC deve ser trabalhada de forma transversal e transdisciplinar, para além do tempo curricular de 45 minutos destinado à ACND de FC. A consciência da amplitude da estratégia educativa nacional para a EpC e a identificação de problemas estruturais associados ao funcionamento da FC levou-nos a focar apenas nesta área curricular, em particular no 3.º Ciclo do Ensino Básico (3.º CEB), nunca esquecendo as variáveis envolventes e diretamente relacionadas com a mesma.

Partimos do pressuposto que os novos “*modos de ser e de estar na orla do tempo*” exigem novas formas de conhecimento, o desenvolvimento de novos métodos de ensino, a descoberta de novas formas de trabalho e a recriação de novos modelos de relacionamento

² O programa “Euroescola” é organizado pelo Parlamento Europeu e traduz-se na realização de diversas Sessões de um dia no hemicíclio do Parlamento Europeu em Estrasburgo. Em cada Sessão participam cerca de 500 jovens, representando Escolas dos vários Estados membros da União Europeia.

³ O eTwinning é a *Comunidade de Escolas da Europa* (<http://www.etwinning.net/pt/>), uma plataforma que permite professores e alunos de diferentes países conhecerem-se, encontrarem-se virtualmente, trocarem ideias e experiências, partilharem culturas, desenvolverem projetos comuns. Este programa tem servido não só a apropriação de competências tecnológicas mas também o desenvolvimento pessoal e social dos alunos (Coutinho & Rocha, 2007).

profissionais, aos quais os professores não podem ficar alheios. Aumentar a qualidade e a eficácia dos sistemas de educação e formação – objetivo estratégico definido pelo Tratado de Lisboa assente no papel do conhecimento para a modernização e competitividade das nações – passa pela *“modernização da formação inicial e contínua dos professores e formadores a fim de que os seus conhecimentos e competências respondam à evolução e às expectativas da sociedade e sejam adaptados aos diferentes grupos a que se dirigem”* (Conselho da Europa, 2000, p. 8). O atual modelo de formação de professores alerta-nos, por isso, para a necessidade de investirmos numa formação sólida que permita aos professores desenvolver a consciencialização pessoal das problemáticas, o domínio de competências reflexivas e o saber necessário à aplicação de estratégias pedagógicas adequadas.

Esta visão estratégica para o futuro partilhada pelo Conselho da Europa no Tratado de Lisboa e reforçada recentemente na *Estratégia 2020*⁴, integra, entre outros parâmetros, o objetivo de promover a cidadania ativa, a igualdade de oportunidades e a coesão social. Centrados na relevância destas recomendações consideramos essencial destacar o papel da formação de professores no domínio da FC. Assim, a investigação que sustentou este estudo baseou-se, precisamente, no princípio de que a introdução da FC nos currículos, assim como da Cidadania, de forma transversal nos sistemas de formação e educação, exige uma clarificação concetual e uma atenção renovada no campo da formação dos professores. Consideramos, neste alinhamento e à semelhança de Osler e Starkey (2004) que o sucesso da EpC depende de um quadro de referência sólido que vai desde o contexto escolar até às políticas nacionais.

No início do milénio, Reis (2000) alertava para a necessidade de clarificar o sentido e o conteúdo da FC, para que os professores pudessem desempenhar melhor o seu papel de formadores das competências, capacidades e atitudes implicadas nesta matéria. Vários anos volvidos essa necessidade prevalece. Outros investigadores (Gollob, Huddleston, Krapf, Salema, & Spajic-Vrkaš, 2007), dando corpo às recomendações da Comissão Europeia (União Europeia, 2002) e referindo-se, em particular, à promoção da EpC Democrática, defendem a importância dos professores, na medida em que

“they introduce and explain new concepts and values to learners, facilitate the development of new skills and competences, and create the conditions which allow them to apply these skills and competences in their everyday lives at home, in school and in the local community” (p.15).

Em Portugal, as funções que são atribuídas aos professores responsáveis pela FC e as expectativas em torno dos objetivos desta ACND deixam transparecer, com alguma leviandade, que estes professores podem realizar e ensinar um vasto conjunto de conteúdos e competências, muito embora a grande maioria nunca tenha tido qualquer tipo de preparação científica e pedagógica para o exercício de tais funções. Entra-se, desta forma, num campo utópico, falacioso e perigoso, que não resolve o problema das nossas escolas, acrescentando-lhes, sim, mais um problema.

⁴ A distância de uma década a ineficácia da *Estratégia de Lisboa* é evidente, sucedendo-lhe a estratégia *Europa 2020*. Muito embora se reconheça que os objetivos foram bem traçados, a capacidade de implementação das propostas elaboradas ficou aquém das expectativas (cf. Pépin, 2011).

Conscientes da importância da formação e empenhados em contribuir para a melhoria do processo educativo, iniciamos esta viagem com o fim último de contribuímos para a diminuição de visões e práticas pedagógico-didáticas minimalistas em torno da FC.

Partimos do quadro de defraudamento das expectativas iniciais depositadas na FC, referido atrás, assim como no reconhecimento do papel do professor e do conhecimento profissional docente para a eficácia dos processos educativos, para a elaboração do nosso problema investigativo:

Se a ação de qualquer professor em contexto de sala de aula depende do conhecimento profissional acerca de um determinado domínio curricular e se os professores de FC não têm uma formação específica em FC qual deverá, então, ser a natureza da formação de professores em FC?

Deste problema, surgiram as seguintes questões de investigação:

- 1) Quais os pressupostos e dinâmicas que estão subjacentes à integração da FC e que influenciam a sua operacionalização?
- 2) Poderá a formação contínua de professores contribuir para a operacionalização da FC no quadro de uma Cidadania transformadora (interventiva e crítica)? Se sim, de que modo(s) específico(s)?
- 3) Como devemos conceitualizar o conhecimento profissional dos professores de FC?

Face a estas interrogações, o nosso estudo desenvolveu-se em torno de diferentes etapas que se guiaram pelos seguintes objetivos:

- i. compreender as concepções, as práticas e os contextos subjacentes à operacionalização da ACND de FC;
- ii. desenvolver um percurso formativo que estimule práticas docentes no domínio da FC, no quadro de uma Cidadania crítica, reflexiva e ativa;
- iii. analisar processos educativos a fim de identificar dimensões relevantes do ponto de vista da conceitualização do conhecimento profissional docente no domínio da FC;

Não era nossa intenção proceder a uma mera caracterização das atuais práticas pedagógicas dos professores responsáveis pela FC, mas sim refletir com esses professores em prol de uma inovação neste tempo letivo. Cientes de lacunas na formação de professores no campo da EpC e do uso administrativo e burocrático da ACND de FC, propusemo-nos numa primeira fase a analisar concepções, práticas e contextos inerentes à FC, de modo a capacitarmo-nos do conhecimento essencial sobre a realidade e as necessidades de formação vigentes. Este estudo exploratório (EE) realizou-se numa escola do 3.º CEB do distrito de Aveiro e envolveu os professores responsáveis pela FC deste nível de escolaridade, respetivas turmas e documentos orientadores. Só desta forma seria possível desenvolver um percurso formativo (segunda fase) que fizesse os professores participantes envolverem-se e refletirem sobre o seu papel enquanto elementos privilegiados na promoção da EpC, incentivando-os a desencadear práticas inovadoras no contexto da FC, inseridas no quadro de uma Cidadania interventiva, crítica e reflexiva e, por isso, transformadora. A concretização da segunda fase deste estudo envolveu a conceção, desenvolvimento, implementação e avaliação de uma

Oficina de Formação que contou com a participação de sete professores, com formação e experiências distintas, alocados a escolas diferentes.

Neste alinhamento o design metodológico subjacente a esta investigação pode ser classificado como flexível e emergente, isto é, construído no decorrer da própria investigação e alvo de uma focalização progressiva (Parlett & Hamilton, 1982). Cada decisão tomada esteve dependente dos resultados e da informação que se foi alcançando, o que resultou numa menor diretividade. O conhecimento foi explorado, descoberto, alimentado e construído a partir dos resultados alcançados pela investigação e não por esquemas rígidos de análise determinados aprioristicamente. Assumimos, desta forma, que o nosso estudo é um projeto de modelização⁵ dupla (Sá-Chaves, 1994), na medida em que podemos distinguir duas dimensões: uma, investigativa focada no estudo de casos e, outra, formativa estruturada numa lógica de investigação-ação.

Reconhecendo ainda que a inovação educativa tem sido um terreno fértil de experiências das quais se retiram importantes lições, no decorrer do nosso estudo, considerámos que o nosso contributo deveria também passar pelo esforço de compreender os vários elementos que influenciam as práticas pedagógicas e pela identificação das dimensões do conhecimento profissional inerente à FC. Esta análise permitiria trazer alguns *inputs*, embora modestos e confinados ao contexto em que o estudo foi desenvolvido, para o desenvolvimento profissional do professor responsável pela FC.

As principais finalidades deste estudo são portanto, compreender as dinâmicas inerentes aos processos de ensino-aprendizagem da ACND de FC e identificar o conhecimento profissional docente que lhe está associado, de modo a contribuir para o debate da sua relevância no currículo do ensino básico, no quadro de uma Cidadania transformadora (reflexiva, interventiva e crítica), assim como para a concetualização e planificação de formação contínua de professores no domínio da Cidadania. A análise e compreensão do funcionamento deste tempo letivo deverá contribuir para uma maior inteligibilidade das potencialidades desta ACND, dentro da valorização das boas experiências e da reflexão sobre as práticas inadequadas.

Introduzidas as questões fundamentais para a contextualização deste estudo no quadro da investigação em educação em Portugal, apresentaremos em seguida a estrutura e opções organizativas do trabalho que o representa.

1.3. Estrutura e organização do trabalho

As opções metodológicas que sustentaram o nosso estudo desempenharam um papel crucial na estrutura e organização do documento em escrutínio. Num primeiro momento centramonos no enquadramento teórico-concetual que sustentou a nossa investigação. No **Capítulo 2** introduzimos a construção e a evolução do conceito de Cidadania, interligando-o com os desafios que a sociedade contemporânea atravessa. Ainda no mesmo capítulo debruçamo-

⁵ Assumimos a modelização como o “desenho através do qual cada uma de nós se sente capaz de dar sentido ao fenómeno que considera” (Morin & LeMoigne, 2007, p. 21).

nos sobre a emergência da EpC nos discursos e políticas educativas, com o intuito de introduzir o Capítulo seguinte, que se foca na abordagem pedagógica vigente no SEP. O **Capítulo 3** é inteiramente dedicado à FC. Procurámos realizar uma revisão aprofundada dos normativos legais e documentos orientadores que sustentaram a implementação da FC, fazendo depois a ponte com os resultados de vários estudos que se debruçaram sobre esta área curricular não disciplinar. Num segundo momento do Capítulo 3 procurámos explicitar algumas das estratégias pedagógicas presentes na literatura e associadas ao ato de ensinar no domínio desta ACND, procurando concretizar uma ligação com a polissemia e dinâmica do conceito de Cidadania e dos modelos pedagógicos a ele(s) associados. Do cruzamento dos modelos pedagógicos e princípios da EpC com aos desafios que se impõe ao cidadão do século XXI, abordamos ainda neste capítulo o papel das tecnologias para e na FC, na ótica das potencialidades e implicações pedagógicas.

No **Capítulo 4**, estruturamos a nossa revisão em torno da pergunta: *Que formação de professores para a FC?* Na ausência de uma linha estratégica para a formação numa ACND, com contornos mal definidos e à mercê das políticas educativas de sucessivos ministérios, centramos a nossa revisão, num primeiro momento, na análise dos modelos conceptuais associados à formação de professores nas últimas décadas. A “viagem” por modelos e experiências formativas conduz-nos à explicitação da ideia de conhecimento profissional docente e à importância do conhecimento pedagógico de conteúdo para a eficácia dos processos educativos. Face ao reconhecimento da especificidade do conhecimento do professor explorámos os normativos legais, o perfil de competências do professor do ensino básico e as funções inerentes ao professor responsável pela FC, no intuito de evidenciar constrangimentos e tecermos algumas considerações iniciais sobre o conhecimento profissional do professor de FC. Por fim, situando-nos no paradigma da complexidade e na importância de formar professores dotados de flexibilidade cognitiva suficiente para gerir situações complexas e não lineares, introduzimos os princípios da Teoria da Flexibilidade Cognitiva, discutindo o contributo da mesma para a formação de professores.

A segunda parte do nosso trabalho reflete o trabalho empírico realizado no âmbito do nosso estudo. Começamos por justificar as nossas opções metodológicas (**Capítulo 5**), caracterizando o nosso estudo como um projeto de modelização dupla – investigação e formação – de cariz qualitativo-interpretativo. Retomamos a identificação das perguntas e objetivos de investigação, detalhando o nosso design metodológico, enumerando as técnicas de recolha de dados e os processos de análise e interpretação do *corpus* de dados. Na medida em que o nosso estudo se dividiu em duas fases distintas os capítulos seguintes versam essas mesmas fases.

O **Capítulo 6** inicia-se com a contextualização e caracterização do EE (Fase 1), que visou a análise e compreensão das conceções, práticas e contextos inerentes à operacionalização da FC. Em seguida, apresentam-se e discutem-se os resultados da Fase 1, estruturados em função dos enfoques: estruturais, processuais e conjunturais. Estas perspetivas exploratórias culminam com a discussão em torno dos pressupostos e dinâmicas subjacentes à operacionalização da FC que possibilitou um melhor enquadramento do estudo principal (EP) e uma ideia aprofundada do contexto e objeto de estudo.

No **Capítulo 7**, começámos por contextualizar o EP na sua dupla dimensão: formativa e investigativa. De modo a facilitar a compreensão do processo e os diferentes enfoques optámos por, num primeiro momento, debruçar-nos sobre o percurso formativo descrevendo as diferentes etapas do processo: conceção, desenvolvimento, implementação e avaliação. Num segundo momento focámos a nossa atenção na apresentação e discussão dos dados, com especial enfoque em 3 professores-participantes da OF, através da descrição e análise dos seus percursos numa ótica individual e na relação com documentos produzidos, observação de aulas e entrevistas realizadas aos alunos e às próprias dois anos após a realização da OF. Muito embora se detalhe os dados recolhidos relativamente a estes 3 professores os restantes participantes da OF foram igualmente alvo de análise no que diz respeito ao enquadramento global do percurso formativo, (des)construção das conceções e avaliação da OF. A análise integradora realizada ao longo do capítulo permitiu-nos discutir os dados recolhidos nesta fase em torno da natureza da formação destinada aos professores responsáveis pela FC e das possíveis dimensões e dinâmicas inerentes ao conhecimento profissional docente neste domínio curricular não disciplinar.

Nas **Capítulo final** que designamos de **reflexões (in)conclusivas** apresentamos uma leitura global do estudo, procurando interligar o enquadramento teórico com os resultados alcançados no estudo empírico, de modo a responder às perguntas de investigação e aos desafios por nós propostos. Reconhecendo ainda que um processo de investigação é circunscrito a um tempo e a um espaço elencamos, em jeito de considerações finais, algumas das limitações do presente estudo. Por fim, apresentamos algumas linhas orientadoras de investigação futura, confiantes que estamos da importância da investigação na construção do conhecimento e na melhoria dos processos educativos.

Nota explicativa

Este pequeno apontamento serve para situar este trabalho num espaço e num tempo específicos, durante os quais, no papel de investigadores externos, observámos acompanhámos, analisámos e refletimos em torno da ACND de FC, mais concretamente no 3.ºCEB. A preocupação que existe com a EpC no ensino formal constitui um debate secular que atravessa vários domínios científicos, perspectivas teóricas, conceções de educação e, em última instância, reformas curriculares. Quando nos começámos a debruçar sobre este assunto, no início de 2006, estudos anteriores (Figueiredo, 2002a, 2005; Santos, 2003; M. M. Santos, 2005; Trigo-Santos, Pintassilgo, & Carvalho, 2003) revelavam reiteradamente que a FC estava envolta num conjunto de dificuldades, as quais estariam, por um lado, relacionadas com a falta de preparação dos professores para a sua concretização efetiva e, por outro, com a associação que acabou por ser estabelecida entre esta área e questões do foro comportamental e administrativo da direção de turma. Em todos esses estudos era possível encontrar descrições explicativas das práticas vigentes, mas poucas eram as propostas de linhas orientadoras para o futuro. E o futuro chegou e, com ele, uma nova reestruturação curricular.

O culminar de um percurso de mais de quatro anos de investigação colidiu com a recente decisão ministerial de revogação do documento *Currículo Nacional do Ensino Básico — Competências Essenciais* (Despacho n.º 17169-2011, de 23 de dezembro de 2011⁶), que deita por terra todas as políticas integradoras de competências de Cidadania determinadas pela reorganização curricular de 2001. A revogação deste documento envolve uma mudança radical na orientação e estrutura curricular do Ensino Básico, de entre as quais releva para o nosso estudo a eliminação da FC. Muito embora as finalidades e os resultados do nosso estudo continuem a contribuir para o debate da educação e da formação de professores no domínio da Cidadania, a sua pertinência prática para o atual SEP tornou-se reduzida, mesmo antes da sua divulgação.

Face às mudanças supracitadas, propomos que os resultados deste estudo sejam perspectivados e equacionados tendo por referência o quadro das políticas educativas nacionais, na medida em que os dados recolhidos nos permitem elencar um conjunto de constrangimentos que influenciaram a integração efetiva da FC no ensino básico ao longo dos seus 10 anos de existência, assim como analisar o potencial latente desta ACND. Uma análise assim perspectivada poderá potenciar um debate mais amplo sobre o impacto das políticas educativas e das sucessivas reformas curriculares na profissionalização dos docentes em Portugal.

⁶ A revogação dos princípios que sustentaram a reorganização curricular de 2001 é legislada da seguinte forma: “no respeito pelas orientações decorrentes da Lei de Bases do Sistema Educativo e das grandes medidas para a educação anunciadas no programa do XIX Governo Constitucional, verifica-se que o documento *Currículo Nacional do Ensino Básico — Competências Essenciais* não reúne condições de ser orientador da política educativa preconizada para o Ensino Básico, pelo que se dá por finda a sua aplicação” (Despacho n.º 17169-2011, de 23 de dezembro de 2011).

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCETUAL

2. A CIDADANIA E A EDUCAÇÃO NUM MUNDO GLOBAL E TECNOLÓGICO

O “admirável” mundo novo, tal como Castells (2003, p. xxii) o designou, caracteriza-se pela vigência de mudanças significativas que afetam o modo como as pessoas comunicam, interagem, se relacionam com elas próprias e com os outros e perspetivam o seu projeto de vida. Estas metamorfoses representam continuados desafios no modo de organização social, política e cultural das sociedades democráticas, estando a Educação diretamente implicada nos processos que lhes visam dar resposta.

A tomada de consciência que *poder escolher* não envolve obrigatoriamente a capacidade de *saber escolher* constitui um dos grandes desafios dos regimes democráticos (Beltrão & Nascimento, 2000). A não participação, assim como a participação não consciente ou acrítica ameaçam a legitimidade de um modelo de organização social e político considerado, por muitos, o único verdadeiramente capaz de promover a liberdade e a dignidade humana: a Democracia. O progresso técnico, comunicacional e a massificação social contribuem em larga escala para este cenário, não porque “*per se*” representem processos negativos, mas porque, entre outros fatores, os ritmos acelerados de mudança civilizacional que temos vindo a experienciar não têm permitido a necessária e atempada apropriação dos saberes por parte das instituições e pessoas, dissipando-se assim importantes referências culturais e éticas que põem em causa a Democracia.

É inegável que a mutabilidade dos nossos tempos origina pressões e constrangimentos diversos na estrutura das nossas sociedades, exigindo soluções e tomadas de decisão concertadas entre várias instâncias. A Cidadania alicerçada à Educação emerge, não raras vezes, nas discussões filosóficas e políticas mundiais, como panaceia para a crise de coesão social e como instrumento essencial na construção de um mundo mais sustentável (Delors, 1996).

A tendência natural para o alargamento das responsabilidades da EpC à medida que novos problemas surgem na sociedade, com um correspondente acréscimo das responsabilidades para a Escola (Bettencourt, 2009), deve-se à convicção de que a educação constitui um meio de promover o desenvolvimento integral do Homem e com ele fortalecer a Democracia. Defende-se que as escolas devem preparar todos os indivíduos para o exercício dos seus direitos e responsabilidades enquanto cidadãos, facultando uma formação de base sólida que lhes possibilite *escolher* e contribuir para a construção de um bem comum. A instituição “família” que “*durante muitos anos foi um importante centro de identificação e unificação axiológica é, nos dias de hoje, vista como impotente e frágil para desempenhar essa missão*” (Dias, 2009, p. 8). A composição do quadro familiar⁷ tem-se alterado: a relação quotidiana

⁷ A sociedade contemporânea e toda a sua conjuntura de instabilidade, ambiguidade e mudança, afetou o conceito de família, dando origem a “múltiplas formas pós-modernas de família: monoparental, coabitação, coparentalidade, família reconstituída, família binuclear” (Pourtois & Desmet, 1997, p. 29). Nóvoa (2009a) classifica este fenómeno como *transbordamento* das escolas, na medida em que estas passaram a ser palco de integração de novas e múltiplas competências e valores, aprendizagens que noutros tempos estariam confinadas a outras instâncias e/ou instituições (família, igreja, etc.). Este aumento exponencial de responsabilidades da escola resulta numa desresponsabilização da família, elevando as probabilidades de “erro” das escolas pois, ao querer-se fazer da escola solução para todos os problemas, corremos o risco exigir das escolas mais do que elas podem verdadeiramente dar, perpetuando a ideia de falhanço.

entre gerações tornou-se mais rara, as famílias monoparentais proliferam, o número de irmãos é reduzido transferindo-se para o Estado, e em particular para a Escola, essa responsabilidade de integração e socialização. Mas que escolhas e desafios se colocam ao cidadão e à escola no século XXI? E aos professores que a compõem? De modo a compreendermos melhor o quadro analítico deste estudo e demonstrarmos que a Cidadania se impõe no século XXI como um desafio para a educação formal, relacionamos as características dos tempos pós-modernos com os desafios que estes acarretam tanto para a Educação como para a Cidadania. Demonstraremos que, embora a Cidadania figure em recomendações de especialistas e instâncias de decisão política, de cariz nacional e internacional, a polissemia e multidimensionalidade do conceito dificultam o seu entendimento, resultando, não raras vezes, num conjunto de posições e intervenções sociais, políticas e educativas distintas. É o resgate de princípios e ideais que se foram eternizando, evoluindo e/ou reestruturando ao longo dos tempos que faz com que a Cidadania se apresente como um conceito complexo e não estático. Discutiremos, por isso, as diferentes concepções de Cidadania que coexistem na sociedade contemporânea, de forma a evidenciar os modos de construção e evolução do conceito. Centrar-nos-emos, por fim, na emergência da Cidadania nos discursos e políticas educativas, reiterando a importância do desenvolvimento de competências de Cidadania na educação formal e relacionando concepções de Cidadania com diferentes modelos pedagógicos. Concluímos com a reflexão em torno da Cidadania no SEP de forma a contextualizar o aparecimento da ACND de FC, enfoque particular deste trabalho de investigação.

2.1. Modos de ser e de estar na *orla do tempo* – os desafios de uma era

“Há um desassossego no ar. Temos a sensação de estar na orla do tempo, entre um presente quase a terminar e um futuro que ainda não nasceu”

(B.S. Santos, 2000, p. 41)

Vivemos em tempos de incerteza e de indefinição. A visão eufórica do progresso e do desenvolvimento técnico ilimitado, a crença do triunfo da tecnologia sobre a natureza e no poder do conhecimento científico para a promoção do progresso social e do bem estar generalizado da humanidade, não se concretizou (Nogueira & Silva, 2001). É, por isso, que afirmamos que a falência do projeto iluminista conduziu a transformações várias nos *modos de ser* (identidade e valores) e de *estar* (atitudes e competências) dos cidadãos nas sociedades democráticas.

Um retrato da sociedade atual tende a aproximar-se de uma balança que equipondera as consequências negativas e positivas do progresso científico-tecnológico experienciado nas últimas décadas. Se, por um lado, vivemos num mundo com maior abertura civilizacional, troca de conhecimento e melhoria da qualidade de vida, por outro, o avanço científico-tecnológico não só ameaça a sustentabilidade do nosso planeta como foi incapaz de impedir múltiplas tensões sociais, políticas, económicas e culturais que assolaram e continuam a inquietar a Humanidade. O passado recente revela, sobretudo, que as nossas sociedades se

transformaram num conjunto infindável de contradições, situadas entre as conquistas profundamente humanas e as suas perversões absurdas e cruéis (Azevedo, 1993). É na reflexão sobre estes paradoxos que enquadrámos o momento atual, para muitos autores definido por uma mudança de paradigma – a pós-modernidade⁸ – ou, na dificuldade de assumir o seu fim, uma nova face da modernidade – a Hipermodernidade (Lipovetsky, 2004b, 2007).

Uma das principais características dos tempos atuais é a globalização, comumente definida como um fenómeno mundial, de cariz multidimensional e complexo, que envolve a integração e partilha de informação, culturas e mercados. Vivemos num mundo interconectado que se exprime em ritmos de vida acelerados e na mutabilidade do conhecimento. A troca de informação em tempo real tornou-se uma realidade, a multiculturalidade uma evidência, o consumo um objetivo e uma necessidade, e o Estado uma instância cada vez mais ineficaz na salvaguarda das vontades e direitos do Povo.

O progresso científico-tecnológico a que se assiste desde o século XVIII, a par com o desenvolvimento de infraestruturas modernas de comunicação e transporte desencadearam um processo evolutivo de ligação além-fronteiras, marcado pela expansão do comércio em larga escala e pela intensificação das interações transnacionais. Esta interdependência passa não só pelos sistemas produtivos, comerciais e financeiros, como também pelas trocas de informação e fluxos constantes de pessoas, sejam elas emigrantes, turistas ou refugiados (Santos, 2006). No entanto, e muito embora se tenha verificado um progresso civilizacional sem precedentes, a produção industrial em massa não foi capaz de garantir uma erradicação da pobreza e/ou da fome, através de uma distribuição igualitária dos bens essenciais, nem o crescimento demográfico (proporcionado pela diminuição da mortalidade infantil e aumento da esperança média de vida, fruto dos avanços na área da medicina) foi acompanhado de uma melhoria da condição social dos povos, dando-se corpo a dois dos principais paradoxos da sociedade atual: a fome continua a representar um dos maiores flagelos do planeta e a pobreza, marcada pelas dificuldades de acesso à saúde, habitação, educação ou conhecimento, dá corpo a constantes e maiores desigualdades sociais (UNDP, 2010) .

Num mundo global, não se erradicam as desigualdades. Quebram-se, sobretudo, as barreiras geográficas e temporais, aproximam-se povos e culturas, cria-se uma nova ordem social em que as lógicas centralizadoras e de homogeneização perdem terreno para as liberdades de informação e comunicação (M. E. Santos, 2005a), para a explosão da diversidade, para a competitividade e corrida à inovação. Vive-se numa constante luta entre tudo aquilo que

⁸ O conceito de pós-modernidade não é comumente aceite ou consensual. Alguns filósofos quiseram evidenciar a crise da ideia de modernidade e a rutura dos valores defendidos pelo Iluminismo, demarcando o início de uma nova era: a pós-modernidade (Faulks, 2000; Jameson, 1991; Lyotard, 1989). No entanto, análises menos pessimistas encaram-na essencialmente como um momento de transição que nos impele a refletir sobre o rumo a tomar, de modo a adaptarmo-nos e integrarmos de forma crítica as mudanças políticas, culturais e pessoais vigentes no nosso quotidiano (Gatti, 2005; Giddens, 1991; Habermas, 1990; Touraine, 1992). Já Lipovetsky, mais recentemente (2004b, 2007), abandona a tese da pós-modernidade e apresenta o conceito de hipermodernidade, demonstrando desta forma a sua discordância de uma rutura total com a modernidade e reequacionando a caracterização do momento atual pela exacerbação dos valores criados na modernidade, elevados de forma exponencial. Segundo Lipovetsky, o indivíduo de hoje está mais consciente de si mesmo (libertação sexual, afastamento da igreja, etc.) e, por outro lado, entregue a si mesmo (sem proteção coletiva; falência dos Estados-Providência). Apesar destas diferentes perspetivas assumimos a expressão pós-modernidade, na medida em que nos permite demarcar de forma mais evidente uma mudança societal e não necessariamente uma rutura de pensamento (embora difícil de definir) que influenciou em larga escala as conceções de Cidadania e também a educação.

fortalece e ao mesmo tempo empobrece a condição humana. É neste enquadramento que, no âmago das discussões mundiais, estão os efeitos da globalização, tanto na hegemonia económica que se estabeleceu, como na identidade cultural e no desenvolvimento social das nações.

A proliferação de determinadas imagens e ícones culturais tem conduzido ao que vulgarmente se designa de “*macdonaldização*” do mundo. Os processos de comunicação em massa aliados aos restantes fenómenos de globalização que a abertura dos mercados proporcionou fazem com que as diferentes culturas se misturem, sem que se promovam, na maior parte das vezes, os processos reflexivos necessários à apropriação e consolidação do saber, ideais e valores. O controlo exercido pelos EUA em muitas matérias internacionais e, em particular, a primazia que a língua inglesa atingiu no mundo, revelam a inevitabilidade de um certo domínio civilizacional exercido por uma minoria. No entanto, a progressiva tomada de consciência desta hegemonia cultural tem conduzido a um revalorização das culturas locais, movimento para o qual releva a consciência cívica dos indivíduos no qual as sociedades necessitam de continuar a apostar.

Também a coabitação de múltiplas culturas e de pessoas oriundas de diferentes nações constitui um verdadeiro desafio para as sociedades globalizadas, exigindo uma aposta nas capacidades éticas e sociais do ser humano. Se, por um lado, a interação entre povos pode trazer mais conhecimento e favorecer uma cultura mundial, é amplamente conhecida a existência de fenómenos de exclusão social, discriminação racial, xenofobia e violência em países ou sociedades multiétnicas. A tendência atual para o reconhecimento dos direitos das minorias – étnicas, sexuais, raciais – elevando o contacto entre povos e culturas exige do ser humano um exercício superior de compreensão, comunicação e adaptação. Também a integração da mulher no mercado de trabalho e a mudança de papéis entre géneros resultou em transformações relevantes para a atual conjuntura sociocultural. O aumento de problemas sociais, tais como os descritos acima, tem justificado a ênfase nas últimas décadas da Cidadania enquanto mecanismo de promoção de competências éticas e sociais com vista a favorecer a vivência em comunidade e a salvaguarda de direitos fundamentais.

Fruto das correntes migratórias emergem outros reptos, em particular os que se associam à religião. A convivência de diferentes religiões tornou-se já uma realidade nas sociedades democráticas, nas quais se preconiza a liberdade religiosa, a tolerância e a solidariedade. No entanto, os processos de diferenciação sistémica andam de mãos dadas com os processos de fragmentação cultural (Susen, 2010). Elevam-se vozes a favor da tolerância, mas nas escolas os símbolos religiosos ficam à porta, decisões legitimadas pela liberdade e pela falácia da neutralidade axiológica. Como ultrapassar estes paradoxos? Por outro lado, as sociedades ocidentais são um reflexo de uma mudança radical do sujeito com a Igreja. O domínio que as instituições religiosas exerceram ao longo de séculos desvaneceu-se e a secularização do Estado é disso uma importante evidência. Da Igreja, em particular do Cristianismo, já não se procura a verdade absoluta mas uma vida subjetiva melhor e mais autêntica, na ânsia da realização psicológica do sujeito (Lipovetsky, 2007). Paralelamente, o pressuposto de que o progresso social e económico da sociedade atual se estrutura na partilha, no poder da informação e na sua transformação em conhecimento aplicável, coloca à educação e à sociedade, em geral, um importante desafio: a necessidade de desenvolver,

nos indivíduos, competências de análise, investigação, questionamento e julgamento, para transformar grandes quantidades de informação em conhecimento promotor de enriquecimento pessoal e social (Delors, 1996).

As barreiras estão cada vez mais ténues e as possibilidades de interação, criação e desenvolvimento em colaboração são cada vez maiores. O fenómeno emergente da chamada *web social* constituiu um claro reflexo dessas possibilidades, traduzindo-se num importante campo de reflexão e expressão associado à Cidadania e, conseqüentemente, num espaço inovador e promissor na promoção de competências – de participação, de reflexão crítica, de posicionamento, etc. – a ela associadas.

O acesso à informação é apenas um dos desafios do atual momento histórico-cultural e científico e, em particular, à cultura da globalização e ideologia neoliberal que, segundo Sanfeline e Lombardi (2003), o sustenta. A sua importância é inegável, mas é preciso saber precisamente o que fazer com a informação que nos chega, saber interpretar criticamente, gerir a mudança e a complexidade e, sobretudo, saber como transformar toda essa informação em capital social. Hoje, é amplamente reconhecido que a desigualdade e a exclusão social se perpetuam, tanto por dificuldades de acesso como de manipulação das ferramentas tecnológicas. Tal como Area (1999) realça, é necessário ter as condições económicas e físicas para possuímos as tecnologias, mas não menos importante são as competências cognitivas que possibilitem a utilização e a apropriação crítica da informação e meios que as tecnologias proporcionam. É na medida em que o uso da informação e a manipulação de múltiplas variáveis culturais se tornou uma realidade e uma necessidade que se afirma que a sociedade em rede se torna cada vez mais exigente em competências cognitivas (M. E. Santos, 2005b). Com efeito, a mutabilidade do conhecimento numa sociedade altamente interconectada não deixa grandes alternativas ao cidadão que é forçado a desenvolver as competências técnicas, processuais e éticas necessárias para se manter atualizado num mundo cada vez mais globalizado. O compromisso com a aprendizagem ao longo da vida surge neste contexto como a posição mais vantajosa do indivíduo perante os atuais desafios (Fischer, 2000). Baixos níveis de qualificação e a incapacidade de auto atualização podem conduzir o indivíduo à exclusão social (potenciada pela infoexclusão), ao mesmo tempo que promove a sua alienação social, comprometendo a concretização pessoal e o exercício de uma Cidadania plena.

Na esteira destas mudanças assiste-se ao crescimento exponencial de sociedades individualistas e consumistas. O liberalismo que se universalizou na idade moderna alastrou-se para além dos mercados, marcando uma postura do indivíduo perante a sociedade assente numa filosofia individualista mais ligada ao “status” e aos direitos, do que à prática e aos deveres. Os valores e os ideais em torno do bem comum desvaneceram-se em prol dos desejos privados e dos projetos individuais, tornando ainda mais notórias as desigualdades, a exclusão social e a violação dos direitos conquistados. Ao contrário do princípio Aristotélico que preconizava o cidadão como o homem público defensor dos interesses da cidade – “*O Homem é um animal político*” (Aristóteles, 1998) –, vivemos atualmente num clima de exaltação da vida privada, de procura de satisfação pessoal, agravado com um acréscimo de displicência em relação a tudo o que é público (Branco, 2007). São os objetivos de bem-estar e de melhoria das condições de vida que comandaram os mercados e as ações humanas nas

últimas décadas. O indivíduo está cada vez mais desligado dos objetivos comuns para concentrar-se no consumo de bens materiais em prol da satisfação dos seus desejos pessoais. Segundo Lipovetsky (2007), o próprio consumo passou também por diferentes fases, estando, atualmente, a experienciar-se uma tendência no consumo mais ligada para a qualidade do que para a quantidade. O reconhecimento social proporcionado pelos bens materiais deixou de ser o principal objetivo do consumo para passar a corresponder a uma vontade de soberania individual, *“uma imagem positiva de nós próprios e para nós próprios”* (Lipovetsky, 2007, p. 41).

As referidas ligações e sobreposições de cultura e valores levam-nos a afirmar que vivemos cada vez mais num mundo transnacional. Enquanto os indivíduos alargam as suas obrigações e direitos a espaços múltiplos, assumindo cada vez mais uma postura de cidadãos do mundo, também os pilares da Cidadania moderna vão perdendo a sua força e legitimidade. Os problemas sociais, os conflitos armados, a preocupação ambiental são discutidos a nível macro, envolvendo a criação de alianças políticas e organização internacionais das quais emanam tratados e leis mundiais. A incapacidade de resolução interna dos problemas associada à diminuição dos benefícios sociais e de bem-estar, isto é, as progressivas dificuldades do Estado em concretizar adequadamente a missão de que foram incumbidos – *“satisfazer as necessidades elementares dos habitantes e fazer respeitar os direitos fundamentais dos cidadãos”* (M. E. Santos, 2005a, p. 48) – faz alastrar, um pouco por todo o mundo, a ameaça de falência dos Estados-Providência. Esta diminuição da capacidade e poder social do Estado não é alheia à transferência dos seus poderes e bens para o setor privado, fruto do liberalismo económico vigente (Pedro, 2007).

Esta crise do modelo de organização política e social do Estado-nação, alicerçado entre outros aspetos no sentimento de *“impotência das instituições democráticas face à dimensão dos patamares de decisão global”* (M. E. Santos, 2005b, p. 16), reflete-se nas sociedades atuais em formas incipientes de Democracia participativa. O cidadão, ao ver-se diminuído de determinados direitos e privilégios, sente cada vez mais que a sua vida é comandada por forças superiores⁹, o que o desmobiliza para uma participação nos segmentos tradicionais das instâncias democráticas. É neste contexto que vários estudos revelam que a participação das novas gerações em atos políticos e sociais tem vindo a decrescer de forma exponencial nas últimas décadas e, inclusivamente, a pôr em causa o exercício pleno da Democracia política dos estados (Braga-da-Cruz, 1985; Janoski, 1998; Menezes, Afonso, & Gião, 2005). No entanto, é essencial referirmos que essa tendência surge como característica das Democracias estabelecidas, existindo indicadores de uma tendência oposta nos países em desenvolvimento (WorldBank, 2007). A análise do fenómeno de apatia política nos países desenvolvidos revela que, mais do que a falta de participação dos jovens e uma elevada taxa de abstenção, existe uma mudança no seu envolvimento com a sociedade (Azevedo & Menezes, 2008; Davies, Gorard, & McGuinn, 2005; Torney-Purta, Lehmann, Oswald, & Schulz, 2001). À medida que decrescem as formas tradicionais de participação (i.e., número

⁹ A crise económica que assola o mundo e a Europa, em particular (vejamos a título de exemplo os acontecimentos recentes na Grécia (2011) provocados pelo crescente endividamento do Estado e subsequente pedido de ajuda financeira externa), provocou um conjunto de acontecimentos políticos e sociais ameaçando as estruturas democráticas dos estados que a compõem e uma aparente desintegração da União Europeia..

de votantes, integração em partidos políticos e/ou organizações cívicas) emergem novas formas de participação, associadas a preocupações ambientais ou à promoção dos direitos humanos e outras manifestações contestatárias (Bennett, Wells, & Rank, 2009). Concluímos, por isso, que a anunciada falência dos valores e modelos que asseguravam a coesão social no apogeu da modernidade transformam o momento atual num momento de mudança no qual se impõem cada vez mais a necessidade de se instituir “*direitos de terceira geração*”, preconizando-se a solidariedade como valor orientador da ação (M. E. Santos, 2005a). Tenta-se salvar o indivíduo dos perigos de comportamentos desestruturados face ao conquistado *poder de escolha*, que culminou, não raras vezes, na exaltação do individualismo e do relativismo moral, assim como em manifestações de dependência e de consumismo exacerbado. Num período de hibridez em que se concilia a modernidade económica com a pós-modernidade cultural (Pinto, 2004, p. 49), apelamos à importância de resgatar os laços comunitários, os valores e os sentimentos que nos definem enquanto seres humanos, na convicção de que estes não foram erradicados, mas que apenas se tornaram mais circunstanciais (Lipovetsky, 2004a). Procura-se alcançar uma nova ética que desloca a primazia do poder económico para uma visão mais humanista assente na defesa dos direitos humanos (Pedro, 2007).

Neste contexto de mutação, o papel da educação é inegável: as nações e o mundo necessitam, a fim de alcançar o almejado e sustentado progresso social, cultural e económico, de garantir que todos os seus cidadãos detenham os saberes e competências necessárias, preparando-os para as rápidas transformações que se afiguram como inevitáveis em todas as dimensões da vida humana. Com efeito, segundo Cabral (2000) a educação apresenta-se como um dos fatores diretamente correlacionados com a Cidadania ativa, pois quanto mais instruída a pessoa, maior a sua propensão para a assunção e exercício da Cidadania. É à educação, enquanto motor de desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos, que cabe a tarefa de promover o espírito crítico e inovador, a capacidade reflexiva e um retorno à ideia de comunidade, de forma a possibilitar um crescimento mundial sustentável alicerçado numa lógica de solidariedade humana e equidade social.

2.1. O papel da(s) Cidadania(s) nas sociedades democráticas

“Importa ter em atenção que (...) são as diferentes tradições, associadas à natureza do sistema político e às circunstâncias históricas que marcam a construção do conceito de Cidadania e as condições da sua transformação.”

(M. E. Santos, 2005a, p. 18)

As questões associadas à Cidadania são, embora frequentes, muitas vezes ou quase sempre controversas e de difícil definição. Os discursos contemporâneos, associados a movimentos pós-modernos, indiciam que a Cidadania, à semelhança da sociedade atual, está num processo constante de mutação.

Recorremos a um marco político e histórico recente para introduzir a questão da construção do conceito de Cidadania, demonstrando a veracidade e relevância da afirmação de M.E.

Santos (2005, p.18). O fenómeno que teve início na Tunísia, em finais de 2010, produziu um efeito dominó no médio-orientes de luta contra a opressão dos regimes ditatoriais vigentes, países nos quais conceitos como Cidadania, Liberdade, Direitos e Deveres são inexistentes ou parcos de sentido. Na base destas transformações sociais e políticas esteve um movimento de resistência popular e uma minoria urbana conectada ao mundo pelas redes sociais. Os mecanismos de governação e as práticas de regulação social que se seguirão a estas “revoluções” terão, certamente, influência nas concepções de Cidadania veiculadas pelo próprio país e pelos seus habitantes.

Enquanto se prevê que uma onda democrática alastre a uma região do mundo há décadas circunscrita a regimes autoritários e ditatoriais, as sociedades ocidentais debatem-se com problemas estruturais de ordem política, social e económica que ameaçam o regime democrático vigente (vejamos a atual crise económica e política que assola a Grécia, Irlanda, Portugal e outros países membros da UE, com impacto claro no “Projeto Europeu”). Estas evidências no mundo ocidental revelam que o êxito da Democracia enquanto sistema político e de governação não é um dado adquirido. O seu aparecimento, fortalecimento ou descrédito depende em larga escala do envolvimento e participação dos seus cidadãos (Branco, 2007), o que deverá representar um esforço sistemático de promoção da Cidadania. Paralelamente, a existência de movimentos de libertação de regimes ditatoriais e as evidências de debilidade das Democracias ocidentais permite-nos mostrar que a análise do conceito de Cidadania envolve, obrigatoriamente, uma contextualização num *continuum* político e cultural, reforçando a ideia veiculada por Bento (2001, p. 131) de que a Cidadania deve ser encarada como um(a) *“prática social, processo ideológico e construção histórica”*.

2.2.1. Construção e evolução do conceito de Cidadania

A Cidadania tem sido comumente apresentada¹⁰ como uma questão de pertença a um grupo ou uma comunidade – cultura, religião e política – juridicamente articulada, da qual subjaz direitos e obrigações que organizam a vida em comum (Audigier, 2000). Uma análise diacrónica do conceito permite-nos concluir que este foi crescendo e expandindo-se à medida que as visões do mundo e as relações entre os homens se foram diversificando.

Ao recordar os princípios da Democracia enunciados por Aristóteles na obra *Politics*, Barbalet (1989) reitera que *“a Cidadania pode ser descrita como participação numa comunidade ou como a qualidade de membro dela”*, realçando assim que *“tipos diferentes de comunidade política dão origem a diferentes formas de Cidadania”* (p.12). Desta forma se justifica que diferentes contextos sociais e políticos estejam associados a concepções de Cidadania tão díspares. Segundo Kymlicka e Norman (1994) existem dois aspetos a ter conta quando se define Cidadania: por um lado, existe a Cidadania enquanto estatuto legal, isto é, de reconhecimento formal dos direitos dos indivíduos numa comunidade e, por outro, a

¹⁰ Audigier (2000), com o intuito de definir o conceito de Cidadania, comparou as definições presentes em dicionários de diferentes países, chegando à conclusão de que, apesar das diferentes definições (nomeadamente questões de natureza linguística), existem pontos comuns a ter em linha de conta, sobretudo, o sentido de pertença a uma comunidade ou grupo e a existência de um conjunto de direitos e deveres que regem a conduta humana.

Cidadania enquanto uma atividade desejável de participação na comunidade onde podemos distinguir diferentes níveis de envolvimento e de qualidade.

Muito embora Aristóteles reconhecesse já esta dualidade do conceito, a Cidadania que se preconizava na antiguidade clássica era de carácter eminentemente ativo (embora exclusiva¹¹), baseada mais nas obrigações (de participação política), do que nos direitos. Estruturava-se em torno do ensino de uma formação moral que permitia aos cidadãos adquirir as virtudes necessárias à governação da *polis* democrática (Turner, 1990). Esta dimensão ético-política da Cidadania grega Clássica, alicerçada na participação e no envolvimento com a comunidade, perdeu a sua primazia ao longo dos séculos, mas os seus ideais de consenso, diálogo participado e Democracia chegam aos nossos dias como um modelo a seguir pela sua relevância face aos desafios atuais, anteriormente descritos (ver subsecção 2.1).

Retomando, a título de exemplo, os mais recentes acontecimentos no mundo oriental, torna-se evidente a importância da formação para a Cidadania nas suas múltiplas dimensões. Somente uma participação ativa na sociedade alicerçada em competências cognitivas, éticas e sociais possibilitará o real desenvolvimento de um regime democrático. Se a maioria da população exercer o seu direito de voto apenas pela sua qualidade de membro de uma determinada nação, sem procurar compreender os fundamentos democráticos e sem posicionar-se criticamente face aos vários poderes instalados (grupos religiosos ou políticos extremistas), as mortes que marcaram mais uma revolução terão sido em vão. Partilhamos da ideia de que a Cidadania é essencialmente um processo inacabado de conquista¹² e exercício de direitos tal como as sucessivas revoluções e convulsões sociais o testemunham.

Nas sociedades ocidentais, a vitória dos ideais de Liberdade, Igualdade e Fraternidade abriram portas à igualdade de todos os homens perante a lei, à secularização, à proclamação dos direitos humanos e “à *consolidação e aprofundamento da Democracia*” (M. E. Santos,

¹¹ A Cidadania, na antiguidade grega Clássica era maioritariamente exclusiva, na medida em que era aceite, sem discussão, o estatuto de desigualdade entre cidadãos (homens livres) e não cidadãos (mulheres, escravos ou bárbaros) (Nogueira & Silva, 2001), excluindo todos os não cidadãos de participar na vida da *polis*.

¹² No rescaldo da segunda guerra mundial, T. H. Marshall (1950) levou a cabo um exercício de sistematização de diferentes momentos históricos que deu origem a uma teoria baseada na conquista de direitos – civis, políticos e sociais – que contribuiu para a afirmação do campo teórico da Cidadania, pese embora a sua análise seja muitas vezes criticada por ser incompleta, excludente (género, raça, etc.) e restrita ao contexto britânico (Susen, 2010; Turner, 1997). Segundo este sociólogo britânico o princípio da Cidadania resumiu-se, numa primeira fase, à Cidadania Civil. Os direitos civis remetem para os direitos fundamentais à liberdade individual – liberdade da pessoa, liberdade de pensamento e expressão, liberdade religiosa, direito à propriedade privada e direito à justiça (Barbalet, 1989). Este primeiro estágio está diretamente associado à criação dos Estados Liberais e ao estabelecimento de uma “personalidade legal” dos indivíduos (M. E. Santos, 2005,a). Nesta fase, o termo cidadão tornou-se sinónimo de homem livre, portador de direitos e obrigações a título individual, assegurados pela lei, em oposição ao conceito de “súbdito” das monarquias absolutistas.

Os direitos de “primeira geração”, tal como foram retroativamente chamados por Marshall, englobam, para além dos direitos civis, os **direitos políticos** (M. E. Santos, 2005a). Os direitos políticos desenvolveram-se a par da democracia parlamentar moderna (século XIX) e estão fundamentalmente associados à conquista progressiva do direito ao voto que culminou no sufrágio universal, à liberdade de reunião e ao direito de associação profissional e sindical. Entre os direitos políticos encontramos, ainda, o igual acesso aos cargos políticos, isto é, ao “*direito a participar no exercício do poder político como membros de um corpo investido de poder político*” (Nogueira & Silva, 2001, p. 29).

No século XX, a implementação e consolidação de regimes totalitários em detrimento dos regimes democráticos e liberais, a eclosão de guerras à escala mundial, a subsequente e continuada violação dos direitos humanos (Antissemitismo; Holocausto), as lutas das classes trabalhadoras, resultaram numa reconfiguração do conceito de Cidadania, no sentido de garantia dos direitos sociais. Os **direitos sociais**, classificados de “direitos de segunda geração procuraram responder a assimetrias sociais, económicas e políticas” e estão diretamente associados ao acesso a benefícios de bem-estar social, cuidados médicos, educação e habitação. Barbalet (1989, p. 19), expondo a tese de Marshall, afirma que o “elemento social é constituído pelo direito ao nível de vida predominante e ao património social da sociedade” e é operacionalizado na constituição de Estados-Providência um pouco por toda a Europa.

2005a, p. 30). À medida que os *“direitos deixaram de ser privilégio apenas de certos grupos sociais ou pessoas, para se expandirem ao cidadão individual no contexto da nação”* (Nogueira & Silva, 2001, p. 42) universaliza-se o Estado Liberal em detrimento do Estado Absoluto. Esta concepção de Cidadania Liberal tem inerente a ideia de que o homem tem direitos naturais e rege-se por um *contrato social*, através do qual *“as pessoas que dependem umas das outras sustentam o bem estar-comum”* (Claude, 2001 cit in Santos, 2005a, p.31).

O século XX, porém, fica marcado pelas atrocidades das guerras mundiais e da guerra fria que colocam em causa a ideia da bondade natural do homem defendida pelos utópicos liberais (Touraine, 1992). O Estado assume cada vez mais responsabilidades com o intuito de salvaguardar a igualdade dos cidadãos e permitir que todos participem na cena política (Estado-Providência). Contudo, à medida que as liberdades e os direitos se consolidam, as responsabilidades e as obrigações com o bem-comum tornam-se mais pálidas, o cerne das preocupações passa para o indivíduo e para a salvaguarda dos seus interesses particulares. Os cidadãos têm o direito de participar na política, mas têm também o direito de colocar os seus compromissos privados acima do seu envolvimento na vida comum da sociedade. A crescente importância da família nuclear, do trabalho, do ócio e do prazer retiram à política o seu interesse central, levando à exaltação da vida privada e a um menor envolvimento do cidadão com a organização da vida pública.

É neste enquadramento que se perspetiva a Cidadania mais orientada para a participação individual do que para o envolvimento ativo em grupo. O conceito de Cidadania é progressivamente dissociado da identificação com o Estado-Nação¹³, afirmando-se que a Cidadania tradicional e, portanto, nacionalista, está em crise, sendo considerada *“desajustada, exclusiva e profundamente estática”* (Faulks, 2000, cit in M.E. Santos, 2005a, p.49). Semelhante posição é-nos apresentada por Pedro (2002, p. 197) que afirma que *“nas sociedades democráticas, a Cidadania já não constitui apenas uma qualidade da ordem da nacionalidade, mas sim de um conjunto de práticas sociais possíveis de exercer livremente e responsabilmente por relação com um sistema de valores”*.

Também a vitória do capitalismo e da política neoliberal que o sustenta, proclamada com a queda do muro de Berlim, abre portas à inevitabilidade de uma Cidadania renovada, capaz de integrar as múltiplas pertenças de um cidadão e os complexos desafios de uma era globalizada. À medida que a pluralidade e a diversidade das sociedades atuais se traduzem em crescentes problemas sociais, procuram-se resgatar ideais e valores de tolerância e convivência que invocam a vida em comunidade e perspetivam a Cidadania como uma *“condição ideal baseada na percepção, por parte do indivíduo e do coletivo, quanto aos seus direitos e obrigações”* (EUROCID, online¹⁴).

Constatamos que o conceito de Cidadania está a transformar-se numa noção de base mais alargada, em que os direitos legais e sociais continuam a ser essenciais e, na qual, as concepções de Cidadania negociadas e alicerçadas na cultura e na participação ganham progressivamente importância. A Cidadania tende a adquirir uma dimensão holística e

¹³ Apesar de não se poder falar no fim dos Estados-Nação, não podemos ignorar que estes, enquanto modelo de referência da Cidadania prometida pela modernidade (Lima, 2005), têm sido alvo de pesadas críticas nas últimas décadas.

¹⁴ Disponível em http://www.eurocid.pt/pls/wsd/wsdwcot0.detalhe?p_cot_id=1917#bloco2, consultado a 3 de Maio de 2009.

adaptada à sociedade contemporânea, englobando aspetos jurídicos, políticos, éticos e sociais, por sua vez, interligados com valores e identidades diversas.

Realçando o seu caráter polissémico e, não raras vezes, ambíguo, destacamos diferentes designações para Cidadania vigentes na literatura: Cidadania Democrática, Cidadania Global, Cidadania Planetária, Cidadania Europeia, Cidadania Ativa, Cidadania Passiva, Cidadania Responsável, Cidadania da Proximidade, Cidadania Diferenciada, Cidadania Multicultural, Cidadania Íntima, Cidadania Múltipla, Cidadania Cultural, Cidadania Ecológica, Cidadania Cosmopolita, Cidadania Multidimensional, Cidadania Reclamada, Cidadania Digital (cf. Alzina, 2008; S. Araújo, 2008; Cogan, 2000; Isin & Turner, 2002b; Kymlicka, 1995; Nogueira & Silva, 2001; M.E. Santos, 2005a). Reconhecida que está a sua pluralidade e multidimensionalidade, consideramos que não podemos mais falar em Cidadania, mas sim em Cidadanias (Santos, 2007). Mas o que está na base deste fenómeno? Toda a conjuntura económica, política, social e cultural que descrevemos anteriormente (ver subsecção 2.1) e que, forçosamente, influencia as concepções de Cidadania e as práticas/atitude com ela relacionadas. Concluimos, desta forma, que o conceito de Cidadania não é estanque nem fechado, prevalecendo diferentes concepções de acordo com o contexto onde se insere. E que problemas acarreta esta pluralidade de interpretações? Não estamos certos de que a pluralidade de interpretações represente obrigatoriamente algo negativo; estamos, sim, conscientes de que diferentes concepções dão origem a práticas distintas, na medida em que o entendimento que temos sobre as coisas influencia o nosso comportamento e o nosso sistema de valores. Em seguida, debruçar-nos-emos sobre as teorias políticas e filosóficas que demarcam as concepções de Cidadania presentes nas sociedades contemporâneas, conscientes da importância destas distinções enquanto modelos para a construção de orientações curriculares em torno da Cidadania.

2.1.2. Teorias contemporâneas sobre a Cidadania

Muito embora os contextos político e histórico definam e/ou restrinjam as concepções que os indivíduos têm do mundo ao seu redor, o conhecimento que detemos hoje é fruto do passado e das ideologias que sustentam o presente. O conceito de Cidadania foi sofrendo modificações para se adequar quer aos contextos sociais quer aos contextos históricos, prevalecendo, na atualidade, diferentes concepções que se alicerçam em visões mais políticas ou mais filosóficas da experiência humana.

O Quadro 1 (ver abaixo), da nossa autoria, sintetiza três importantes revisões da literatura sobre as teorias políticas de Cidadania. Enquanto Isin e Turner (2002a) distinguem três teorias políticas contemporâneas mais consensuais sobre Cidadania – o Liberalismo, o Comunitarismo e o Republicanismo –, Janoski e Gran (2002) e Abowitz e Harnish (2006) vão mais fundo nas suas análises e distinguem quatro grandes dimensões que, por sua vez, podem integrar outras tendências com características comuns, como passamos a explicar. Janoski (1998) tinha já contribuído para a construção de uma teoria da Cidadania ao acrescentar uma quarta dimensão aos direitos legais, políticos e sociais de Marshall (1950): os direitos de participação. Este contributo influencia claramente a tipologia defendida.

Quadro 1 – Teorias Políticas de Cidadania

Teorias Políticas de Cidadania				
Isin e Turner (2002a)	Liberal – coloca a ênfase no indivíduo e remete a Cidadania para uma política dos direitos.	Comunitária – está diretamente relacionado com a comunidade (sociedade ou nação), sendo o principal foco da Cidadania a promoção da coesão e o bom funcionamento da sociedade.	Republicana – pode ser de caráter conservador ou radical. Defende tanto os direitos individuais como os de comunidade, estando a ênfase no conflito, na expansão e na luta pelos direitos.	
Janoski e Gran (2002)	Liberal – engloba o liberalismo tradicional e o liberalismo moderno/pluralis-mo – defende a supremacia do indivíduo, isto é, que os direitos individuais estão primeiro e só depois os interesses do grupo;	Consensual – Comunitarismo e Cívico-Republicanismo – de acordo com ambas as teorias, os sujeitos podem ser moldados de modo a tornarem-se bons e virtuosos cidadãos. Partilha a ideia de supremacia da comunidade/nação/estado, considerando a procura do bem comum mais importante que os interesses individuais. O consenso entre todos é desejável e encarado como um objetivo a atingir.	Participatória – Neorrepblicanismo e a Democracia Expansiva – defende que a natureza do homem é complexa mas que não deve ser uma barreira à participação. Considera-se que os indivíduos estão sub-representados e por isso a sua participação em grupos, seguindo determinados processos comunicativos (fóruns, grupos parlamentares, conselhos, etc.), deve ser incentivada.	Radical-pluralista – Pluralismo Radical e o Multiculturalismo – engloba as mais recentes e controversas teorias em torno da Cidadania. Entende que as identidades dos indivíduos são complexas e, por isso, não existem direitos universais mas sim direitos circunscritos a grupos particulares/ minorias.
Abowitz e Harnish (2006)	Cívico-Republicana – fortemente ligada à defesa de uma comunidade (local, estatal ou nacional), defende a promoção de uma literacia cívica através de um sólido conhecimento cívico considerado essencial para o exercício de uma boa Cidadania. Defende a identidade cívica e a participação ativa do indivíduo numa comunidade com vista à promoção do bem comum. Os principais conceitos associados a esta dimensão são nação, união, patriotismo, lealdade e exclusividade; os símbolos e ícones utilizados são a bandeira e o hino.	Liberal – contempla o indivíduo como um ser uno, livre e responsável pelos seus próprios atos. Para além do conhecimento cívico e das atitudes cívicas, a razão e a capacidade de discernir e avaliar é muito valorizada nos discursos liberais de Cidadania. Um dos mecanismos reguladores da Cidadania no contexto do liberalismo é precisamente a construção de consensos, para a qual releva o sistema deliberativo democrático.	Crítica – está associada a ideias como a pertença, a identidade e o envolvimento cívico criativo e produtivo. A Cidadania crítica envolve vários movimentos que procuram ampliar e aprofundar questões de Cidadania mais ligadas a fenómenos de exclusão de género, étnicos, raciais, sexuais, socioeconómicos.	Transnacional – é outra dimensão cujo enfoque são as comunidades locais, nacionais e também as internacionais, reconhecendo-se o cidadão global, além fronteiras. Os direitos humanos são encarados como pilares fundamentais da lei internacional (exemplo: Cidadania europeia).

O contributo de Abowitz e Harnish (2006) deve-se a uma revisão de estudos e trabalhos académicos e curriculares (em inglês), publicados entre 1990 e 2003, que lhes possibilitou categorizar os discursos em torno da Cidadania e da EpC. Pese embora esta revisão tenha

uma grande ênfase no contexto americano, podem ajudar a perceber os contextos Português e internacional.

Com base nestas revisões, podemos afirmar que uma visão liberal de Cidadania estrutura-se em torno dos direitos subjetivos que o indivíduo detém diante do Estado e dos demais membros de uma comunidade, o que lhe confere o estatuto de cidadão. A primazia está nos direitos individuais e os deveres perante a sociedade são mínimos. A participação voluntária do indivíduo é vista como positiva e representativa. No entanto, os cidadãos seguem os seus próprios interesses e regras, embora procurem respeitar os princípios de tolerância na prossecução da sua felicidade (Janoski & Gran, 2002).

A Cidadania liberal está enquadrada na procura de autonomia do indivíduo perante forças opressoras, autoritárias ou controladoras – como a monarquia, a economia feudal ou a igreja. Neste contexto, a própria autoridade moral da família, ao ser apresentada como uma de muitas fontes da verdade, viu a força e primazia que detinha diminuída. Segundo Abowitz e Harnish (2006) os liberais acreditam na capacidade do indivíduo viver de acordo com os seus próprios ideais.

A EpC é caracterizada pela defesa dos direitos democráticos e pela promoção de competências e atitudes de cooperação, deliberação e tomadas de decisão. Coloca-se em causa noções como o patriotismo, associado a questões de sangue, tradição e lealdade pessoais, para se considerar o patriotismo em função de ideais e princípios.

Ao colocar a ênfase no indivíduo as visões mais liberais tendem a afastar os sujeitos das suas raízes sociais, desvalorizando o vínculo social, debilitando os valores da comunidade e, em última instância, a vida pública em geral. Em oposição direta às tradições mais liberais destacamos o Comunitarismo e o Cívico-Republicanismo, que encontram na tipologia de Janoski e Gran (2002) um termo aglutinador: Consensual. Segundo estes autores a principal diferença entre Comunitarismo e Cívico-Republicanismo é que, o primeiro está fortemente relacionado com as obrigações dos cidadãos para com o estado, enquanto o segundo é fortemente influenciado pelos princípios Aristotélicos, centrando-se na sociedade civil e nas virtudes cívicas do bom cidadão que age em prol do Outro. Por sua vez, Abowitz e Harnish (2006) anulam esta distinção, integrando na dimensão Cívico Republicana toda a Cidadania que defende a identidade cívica e a participação ativa do indivíduo numa comunidade com vista à promoção do *bem comum*. A Cidadania, segundo esta visão, é apresentada como a cura para os problemas resultantes da fragmentação social, na medida em que se defende a construção de uma comunidade em torno de valores partilhados de cultura.

No âmbito de uma política cívico-republicana, a educação assume a nomenclatura “educação cívica” e enfatiza-se a importância da aprendizagem de factos históricos e informações sobre as instituições e mecanismos democráticos, valorizando o domínio público em detrimento do privado. Adicionalmente defende a transmissão das competências e virtudes cívicas (autossacrifício, lealdade, patriotismo e respeito) necessárias para o envolvimento no processo democrático. Uma tradição comunitária, no seu limite, tende a nacionalismos excludentes e a fundamentalismos excessivos baseados em valores conservadores (Sacristán, 2002b).

A análise do Quadro 1 permite-nos verificar que, enquanto Isin e Turner (2002a) admitem apenas mais uma visão de Cidadania para além das mencionadas (Liberal e Cívico-Republicana): a teoria Republicana – que procura integrar os direitos individuais e os da comunidade –, outros entendimentos (Abowitz & Harnish, 2006; Janoski & Gran, 2002) procuram em movimentos menos expressivos e mais recentes visões diferenciadas de Cidadania.

A dimensão Participatória apresentada por Janoski e Gran (2002) reflete a necessidade defendida por Janoski (1998) de integrar os direitos de participação, para além dos direitos civis, políticos e sociais, no conceito de Cidadania. Partilhando da ideia comum de participação estes autores reconhecem a existência de duas vias. A Democracia Expansiva assume uma posição intermédia entre o Liberalismo e o Communitarismo, defendendo que deve existir um equilíbrio entre direitos e deveres numa base de cooperação e competitividade. Já o Neorrepblicanismo está muito ligado ao Cívico-Republicanismo, enfatizando que o cidadão age publicamente com outros cidadãos na sociedade civil e não individualmente. Os neorrepblicanos assumem direitos e deveres formais e têm em conta a pluralidade (não a maioria) na condução do caminho da nação. Assumem, no entanto, que a ênfase deve estar no desenvolvimento de competências fortes de deliberação, decisão e tolerância e nunca presos à mera ideia de nacionalismo.

A Cidadania Crítica defendida por Abowitz e Harnish (2006) encontra eco na Cidadania Radical-Pluralista de Janoski e Gran (2002). A Cidadania Crítica envolve vários movimentos que têm tido menor repercussão do que as anteriores dimensões e que procuram ampliar e aprofundar questões de Cidadania mais ligadas a fenómenos de exclusão de género, étnicos, raciais, sexuais, socioeconómicos.

O Pluralismo Radical rejeita tanto os princípios do Liberalismo como os do Comunitarismo, percecionando o cidadão como ativo e revolucionário (Janoski & Gran, 2002). A defesa de uma Cidadania diferenciada ou da Cidadania Multicultural que está na base das ideias de Young (1989) e Kymlicka (1995), respetivamente, pese embora integrem princípios válidos e de inestimável valor, também podem representar perigos vários, na medida em que a consagração de tais direitos pode pôr em causa valores fundamentais tradicionalmente consagrados, com inevitáveis repercussões nas sociedades.

Por fim, os fenómenos de globalização, as alianças internacionais, a revolução tecnológica e os fluxos migratórios, que se desenvolveram em grande escala nas últimas décadas, justificam a emergência de uma Cidadania Transnacional que reconhece o cidadão global, além-fronteiras (Abowitz & Harnish, 2006). Os valores defendidos e a promover no contexto de uma EpC transnacional são aqueles ligados ao humanismo: compaixão, proteção, empatia, desempenhando os direitos humanos um papel regulador equivalente a lei internacional.

Numa dimensão mais filosófica, McLaughlin (1992), trabalhando os elementos que compõem o cubo de Cidadania de Heater (1990), defende que devemos situar as múltiplas interpretações de Cidadania num *continuum* que vai do “restrito” ao “alargado”. As quatro dimensões do conceito de Cidadania em torno do qual este *continuum* pode ser expressado foram retomadas e enumeradas por Henriques et al (2001, p. 18) e engloba: a) **a identidade**

– que se refere ao estatuto e ao sentimento de pertença de um determinado indivíduo perante a comunidade; b) **os valores** – associados aos princípios que regem a conduta humana e que se traduzem nas responsabilidades que estes assumem; c) **o compromisso político** – refletindo-se no grau de envolvimento e participação do indivíduo na vida pública; e, d) **os requisitos sociais** – relacionados com o estatuto de igualdade, subjacente ao cumprimento das obrigações e deveres dos indivíduos e que visam promover a coesão social.

Já Parker (1994) distinguiu três concepções de Cidadania: a) **tradicional**, que defende que a Cidadania corresponde a um entendimento sobre o funcionamento do estado (direitos e deveres) e os principais valores democráticos; b) **progressista**, que para além de reconhecer a importância do conhecimento cívico preconiza a participação do indivíduo na comunidade, embora essa participação seja encarada numa perspetiva individual; e c) **avançada** (*advanced*), que defende a participação do indivíduo, mas numa perspetiva multidimensional, atenta às tensões geradas pelo pluralismo e que procura a justiça social e a cooperação.



Figura 1 – Concepções de Cidadania (in Arthur & Davison, 2000, p. 15).

Outra representação elucidativa da complexidade do conceito de Cidadania e da diversidade das dimensões que a influenciam é a de Arthur e Davidson (2000), que explicam o conceito de acordo com dois *continuums* através da formulação de um quadrante: um *continuum* que vai de uma visão mais pragmática e individualista para uma visão mais normativa e comunitária, e outro que distingue a Cidadania passiva da Cidadania ativa (Figura 1, acima). Através da representação de Arthur e Davidson (2000) do conceito de Cidadania é-nos possível criar interseções entre uma visão mais política (discutida atrás – ver síntese no Quadro 1, página 46) e uma visão mais ideológica/ filosófica da Cidadania.

É neste enquadramento que destacamos o trabalho de Banks (2008) que, afastando-se de uma conceção política e influenciado pelas teorias de desenvolvimento sociomoral de Lawrence Kohlberg (1971), identifica quatro níveis de Cidadania: a) Cidadania legal; b) Cidadania minimalista; c) Cidadania ativa e, d) Cidadania transformadora. De acordo com este autor, a Cidadania legal situa-se na ponta da pirâmide e a Cidadania transformadora na sua base, representando desta forma o carácter restritivo e limitado de uma Cidadania que se baseia, fundamentalmente, no estatuto legal.

Abstraindo-se dos debates epistemológicos, Ian Davies (2009) alerta para a necessidade de identificar e compreender as grandes influências políticas e filosóficas em torno do conceito, não porque elas correspondam a posições opostas que não possam coexistir, mas porque a coerência da nossa ação (educativa) depende deste entendimento. Do ponto de vista da educação e do seu contributo para a sociedade torna-se essencial perspetivar a Cidadania, não como elemento estático ou estatuto adquirido, mas sim como uma meta que é possível alcançar ou um processo que se deve alimentar.

Enquanto construtores do currículo e profissionais de educação entendemos que a Cidadania deve existir independentemente do Estado/Nação, não colocando, no entanto, em causa a sua existência enquanto estatuto legal, político e identitário. Reconhecemos, desta forma, a importância e a necessidade de existir um sentimento de pertença capaz de garantir os direitos e os deveres individuais e de desencadear um mecanismo de coesão regulador da igualdade social (das maiorias e das minorias) e do desenvolvimento sustentável (económico, social e ambiental). Defende-se, na esteira do preconizado por Nogueira e Saavedra (2001, p. 591), uma *“consciencialização da relação recíproca entre direitos e deveres”* com vista a esbater as dicotomias paralisantes de projetos individuais *versus* coletivos. Por outro lado, defendemos que um dos caminhos possíveis para minimizar o impacto da fragmentação social das sociedades contemporâneas é cultivar um conceito partilhado de justiça e democracia mais centrado em lógicas de solidariedade do que territoriais e/ou económicas. Num mundo ocidental dominado pelos grandes poderes/monopólios económicos, envolto em crises financeiras e problemas gravíssimos de exclusão social, é essencial a definição de valores morais superiores, capazes de eliminar o despotismo, o medo e a dominação: são eles, a solidariedade e a justiça social. É primordial afastarmo-nos dos excessos do individualismo e promovermos a autonomia pessoal, ao mesmo tempo que construímos mecanismos de responsabilidade coletiva, de modo a trabalharmos em prol de um mundo mais justo e equitativo. Partilhamos, por isso, da posição de Nogueira e Silva (2001, p. 89), quando afirmam que o potencial da Cidadania para a reconstrução de um mundo pautado pelos valores de justiça, igualdade e solidariedade passa pela separação dos direitos de Cidadania da associação direta a um Estado de pertença, pela criação de uma ética de participação onde direitos e deveres se conjuguem, assim como pela luta permanente pela defesa e melhoria das condições das minorias e uma consideração especial pela responsabilização coletiva dos riscos ambientais globais.

Demonstrada a polissemia do conceito de Cidadania, a sua abrangência e importância à escala local e global vamos salientar, em seguida, a necessidade de mobilização da Escola e dos seus atores na missão de educar para a Cidadania.

2.2. A emergência da Cidadania nos discursos e políticas educativas

Ao longo das últimas décadas, a educação tem vindo a alargar as suas fronteiras e os seus espaços de atuação, sendo, inclusive, invocada como um *“trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, liberdade e justiça social”* (Delors, 1996, p. 11). O aumento do ceticismo sobre o poder da participação na resolução de problemas coletivos, as mudanças verificadas no tecido social das sociedades, a tendência crescente para a privatização dos bens e valores públicos, o impacto dos *media* na opinião pública e a apatia política da generalidade das populações (Henriques, et al., 2001) são alguns dos fenómenos que têm justificado uma mudança de perspetiva na “missão de educar”. É importante que as instituições que compõem as sociedades atuais, em especial a instituição educativa, não fiquem à margem de todos estes processos de metamorfose (Leitão & Alarcão, 2006), conseguindo adaptar a(s) sua(s) estrutura(s) e as suas práticas, de modo a promover a integração deste conceito de Sociedade e Cidadania cada vez mais complexo e plural.

Entendemos por educação o processo pelo qual o indivíduo é dotado das capacidades necessárias para se conhecer a si próprio e aos outros, potencializando o seu desenvolvimento integral e a convivência em comunidade. A relação intrínseca entre a Cidadania e a Educação ficou mais evidente com a democratização e a secularização das sociedades ocidentais. Uma sociedade democrática está alicerçada na autonomia e liberdades individuais, articuladas, por sua vez, com a responsabilidade e a convivência social. Ao contrário do que sucedia no passado (e.g. Grécia Antiga), em que o estatuto de cidadão só era concedido a uma minoria obrigada a dar *“garantias suficientes de civismo”* (Perrenoud, 2005, p. 21), nomeadamente, através do cumprimento dos deveres inerentes à sua condição e adesão aos valores e convicções que a fundamentavam, hoje defende-se a necessidade de educar e formar “bons cidadãos”, no sentido a que “todos¹⁵” será concedida a Cidadania de uma forma natural.

A Cidadania, hoje, é mais do que um *status* que se concede e que garante aos indivíduos um conjunto de deveres. Estamos perante uma “cultura a construir”, na qual a educação se tornou imprescindível (Sacristán, 2002b, p. 200). À medida que a Cidadania deixou de ser privilégio de alguns, ou uma verdadeira escolha, avolumam-se as responsabilidades para a Escola. O exercício da vida pública em consonância com a manutenção do espaço da vida privada exige uma formação sólida e integral. A educação tem essa responsabilidade: o dever de capacitar todos os indivíduos na descoberta da sua identidade, dos seus talentos, das suas paixões, assim como contribuir para que estes se tornem cidadãos conscientes, críticos e interventivos na sua individualidade, mas também no seio de uma comunidade, nação ou no mundo.

A Escola, enquanto projeto da Humanidade, desempenha um papel inquestionável no domínio da Cidadania e na (re)orientação do mundo para os valores democráticos, na medida em que constitui um importante contexto de formação e socialização e um espaço inesgotável de promoção de experiências cívicas e de relações afetivas e interpessoais significativas. No

¹⁵ Não entraremos nas discussões legais de aquisição da Cidadania no âmbito de uma nação enquanto sinónimo de nacionalidade. Limitar-nos-emos a considerar o estatuto de Cidadania enquanto estatuto automático, condição e direito do ser humano.

entanto, e apesar do aparente consenso que parece existir em torno do *“papel central da educação na preparação dos cidadãos para o futuro”* (Beltrão & Nascimento, 2000, p. 26), é preciso admitir as contradições da sociedade que se espelham na Escola e, diante da realidade, não cair na tentação de cruzar os braços nem cair na ilusão de que a Escola sozinha pode mudar o rumo do mundo (Biesta & Lawy, 2006; Nóvoa, 2009a). Defende-se a Escola para todos e sempre que esta não cumpre os seus objetivos (e.g. insucesso escolar; abandono escolar; etc.) falamos em “crise do ensino”, sem termos, muitas vezes, a consciência de que as nossas expectativas em relação à Escola nunca foram tão elevadas e aquilo que se pede dela nunca foi tão ambicioso (Perrenoud, 2005). O sucesso desta missão que se estabeleceu para a Escola depende naturalmente de recursos materiais e humanos adequados, da autonomia efetiva, de estruturas de suporte, de um clima adequado de autoridade, do culto da responsabilidade e da exigência e, não menos importante, da profissionalidade dos professores (Valente, 2000). Na medida em que a formação de professores constitui um dos enfoques do nosso trabalho, consideramos relevante sublinhar que, no seio dos professores, é essencial desenvolver a consciência de que o nosso dever não é formar cidadãos, numa lógica de crianças/jovens obedientes e respeitadoras – é, fundamental, desencadear mecanismos, centrados em conhecimentos, valores e competências, que promovam cidadãos ativos, reflexivos e críticos.

2.2.1. Modelos Pedagógicos na promoção da Cidadania

A Educação encarada como a grande aposta do século XXI pressupõe um conjunto de normas e princípios. De acordo com Delors (1996), o desenvolvimento integral do indivíduo deve estruturar-se em torno de quatro pilares fundamentais: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

No contexto de ambiguidade e complexidade no qual nos movemos, onde coabitam múltiplas pertenças e identidades, torna-se evidente a existência de “Cidadanias” que têm na sua índole diferentes enfoques e interpretações condicionando, não só mas também, as práticas educativas (Alzina, 2008). Sendo o conceito de Cidadania por si só complexo, multidimensional, dinâmico e polissémico, como demonstrámos atrás (ver subsecção 2.1), a sua associação com a Educação também não podia ser simples.

A conceção, nomenclatura, objetivos e finalidades que ligam a educação e a Cidadania estão em consonância com o contexto ideológico e político de cada nação/comunidade e determinam a abordagem pedagógica desenvolvida no espaço escolar (Kerr, 1999). Neste contexto, a relação entre estes dois conceitos tem sido, nas últimas décadas, tema para múltiplos debates e objeto para projetos de investigação de larga escala (cf. Audigier, 2000; Belanger, 2001; Bîrzéa, 2000; Eurydice, 2005; Losito & Mintrop, 2001; Menezes, 1995, 2003b; Menezes, Mendes, Ferreira, Marques, & Ribeiro, 2000; Menezes, Xavier, & Cibeles, 1997; Schulz & Sibberns, 2004; Torney-Purta, Barber, Wilkenfeld, & Homana, 2008; Torney-Purta, et al., 2001; Torney-Purta & Lopez, 2006; Torney-Purta, Schwille, & Amadeo, 1999), resultando em importantes linhas de orientação políticas e curriculares para líderes políticos, legisladores, educadores e professores.

O estudo levado a cabo pela Eurydice (2005) dá-nos uma visão das diferentes políticas e abordagens curriculares em vigor em 30 países europeus relativamente à Cidadania. Para uns, a EpC foi estabelecida como disciplina autónoma, de cariz obrigatório ou opcional; para outros, a área foi integrada no currículo de uma ou mais disciplinas específicas, tais como Estudos Sociais, História, Geografia, Filosofia, etc.; para outros ainda a EpC é considerado um tema transdisciplinar e, por isso, presente em todas as disciplinas. Estas abordagens não são mutuamente exclusivas, isto é, vários sistemas educativos assumem a EpC como disciplina isolada, mas também consideram que esta deve ser abordada de um modo transdisciplinar, influenciando o currículo de todas as disciplinas, as metodologias de ensino-aprendizagem e o *ethos* escolar em geral.

Embora a multiplicidade de abordagens seja desejável, na medida em que deve responder aos desafios e aos contextos históricos, culturais e políticos de cada país, compreendemos e partilhamos da posição de Davies (2009) e de Sears e Hughes (2006) quanto à importância de existir, no seio de cada comunidade educativa, uma noção clara de Cidadania, i.e., enquanto professores e “especialistas” continuarem a falar numa linguagem diferente, tudo continuará a ser confuso e complexo. A proliferação de estudos, materiais e recursos pedagógicos, nomeadamente online, indexados ao conceito de Cidadania – de forma mais ou menos indiferenciada –, tornam premente a tarefa de sensibilizar educadores e formadores para a existência de modelos pedagógicos distintos nas políticas educativas contemporâneas. Westheimer e Kahne (2004), recuperando os contributos de Parker (1994), definiram no seu estudo¹⁶ três tipos de cidadão: a) o cidadão pessoalmente responsável (the personally responsible citizen); b) o cidadão participativo (the participatory citizen); e c) o cidadão orientado para a justiça (the justice-oriented citizen). Já Veugelers (2007, p. 106) defende que a promoção da Cidadania pode ser orientada para a adaptação, para a emancipação pessoal, ou para a procura de uma maior emancipação coletiva, o que o faz dividir a Cidadania de acordo com as seguintes categorias: a) Cidadania adaptativa (adapting citizenship); b) a Cidadania individualista (individualistic citizenship) e, c) a Cidadania democrática crítica (critical democratic citizenship).

Estas visões tripartidas, pese embora as diferentes nomenclaturas, partilham ideias similares. Assim, entendemos que um **modelo orientado para a conformidade**, responsabilidade pessoal ou para adaptação é aquele que assume um carácter mais conservador e tradicional, que privilegia a transmissão de um conjunto de normas e valores numa perspetiva de doutrinação (distinção do bem e do mal) e que preconiza o respeito pelas instituições e regras instituídas, com o objetivo principal de manutenção e reprodução da ordem sociocultural dominante. Este tipo de modelo pedagógico está ligado a uma conceção de Cidadania de tradição comunitarista, cívico-republicana ou de cariz legalista ou minimalista (ver subsecção 2.1.2). A definição de Educação Cívica está normalmente associada a esta visão mais restrita da Cidadania (Althof & Berkowitz, 2006; Beltrão & Nascimento, 2000), que dá particular importância à aquisição de conhecimento de carácter factual, nomeadamente das

¹⁶ Este estudo resulta de uma análise ao longo de dois anos de programas educativos nos Estados Unidos que tinham como objetivos promover a democracia. A recolha de dados envolveu uma abordagem mista que envolveu observação, entrevistas, pre e pós-testes.

estruturas governativas, dos órgãos de soberania, dos direitos e deveres e dos modos de participação na sociedade.

O movimento da Educação para o Caráter, que teve um grande desenvolvimento nos Estados Unidos na década de 80 do século XX, retoma os princípios da teoria moral de Aristóteles num período histórico em que visões mais conservadoras ganharam terreno face às políticas liberais. Este modelo, que viria a influenciar (posteriormente) as teorias curriculares na Europa, nomeadamente em Portugal, está particularmente preocupado em ensinar a compreender e a apreciar o *Bem* e fortemente ligado a uma visão conformista de Cidadania. Segundo Lickona (1991), um dos principais teóricos deste movimento, a principal missão da educação é contribuir para a formação do caráter/conduita dos indivíduos, preconizando o respeito e a responsabilidade como virtudes essenciais. A Educação para o Caráter congrega um projeto moral ambicioso, alicerçado na ideia de crise social, que engloba a Escola, ultrapassando, no entanto, os seus limites de atuação (Davies, et al., 2005). As principais críticas a este modelo apontam para as suas características doutrinadoras que resultam na promoção de regras de conduta, leis e convenções sociais.

O **modelo reformista** está alicerçado numa perspetiva liberal, focando-se fundamentalmente no indivíduo, no desenvolvimento da sua responsabilidade e na autonomia pessoal. Esta visão de Cidadania tem subjacente a diminuição do poder das instituições (como a igreja, a monarquia, o estado). Embora partilhe da importância da participação do cidadão na comunidade, perspetiva-o numa vertente individual. Uma das abordagens pedagógicas associadas a esta visão reformista é o modelo da clarificação de valores de Simon, Harmin e Rath (1966), muito explorado nos anos 60 e 70 nos programas de educação pessoal e social, que defende que todas as crianças têm valores adequados, só necessitando de os “clarificar”, tornando, assim, a sua existência mais real e a sua ligação com a sociedade mais esclarecida. Este modelo recusa todas as metodologias de transmissão de valores, fomentando a escolha e a reflexão livre, a descoberta de alternativas no confronto de várias escolhas, ao mesmo tempo que rejeita abordagens que induzam o aluno a sentir vergonha de um sentimento ou valor, ou que impeçam os alunos de experimentar, atuar e viverem de acordo com as suas escolhas no seu dia-a-dia (Marques, 1999).

Também Kohlberg contribui em larga medida para esta visão reformista da Cidadania. A partir dos princípios do construtivismo¹⁷, Kohlberg desenvolveu a teoria cognitivo-desenvolvimentista, baseada na existência de seis estádios de desenvolvimento moral (Lourenço, 2002), onde enfatiza a importância do processo em detrimento do produto e a necessidade de desenvolver competências mas, principalmente, a necessidade de promover e defender os princípios éticos. Estes princípios éticos constituem uma forma universal de tomada de decisões morais, com base na lógica formal e na razão, e podem ser definidos como *“um procedimento ou um conjunto de orientações para habilitar a pessoa ao confronto de escolhas morais alternativas”* (Marques, 1998, p. 100). Numa fase tardia da sua obra, Kohlberg defende, ainda, a importância de uma intervenção educativa sistemática e

¹⁷ O construtivismo de Jean Piaget é uma teoria sobre o conhecimento e a aprendizagem, que descreve o conhecimento como temporário, passível de desenvolvimento, não objetivo, estruturado internamente e mediado social e culturalmente (Fosnot, 1996).

deliberada, de modo a que os indivíduos consigam atingir os estádios mais elevados de desenvolvimento moral, essencial para convivência social e para a promoção de uma *comunidade justa*. Esta teoria considera que o desenvolvimento cognitivo tem por base a construção de estruturas de pensamento e de ação qualitativamente distintas e progressivamente mais complexas – estádios de desenvolvimento – e, por isso, pressupõe que diferentes níveis de desenvolvimento estão diretamente relacionados com diferentes percepções da realidade e diferentes comportamentos. Devemos salientar, sobretudo, que estes princípios contribuíram para a adoção de estratégias e ambientes educativos baseados na reflexão crítica estimulada pelo conflito ou dilemas, em vez da instrução ou doutrinação, procurando estimular e promover o nível cognitivo do aluno e, por sua vez, o seu desenvolvimento moral/pessoal e a sua integração na sociedade. Ambas as abordagens, embora distintas – uma, valoriza o processo de descoberta a outra, defende o processo de construção dos valores – colocam a tónica no indivíduo. Os indivíduos são, por isso, protagonistas da ação, sendo realçada a sua capacidade e o seu contributo na descoberta, elaboração/construção e/ou hierarquização pessoal dos valores e juízos morais. Ao colocar a ênfase nos direitos individuais, na liberdade de escolha e na autonomia sociopolítica, esta visão, de carácter reformista, quando aplicada à educação resulta num modelo impulsionador do individualismo, estando associada a críticas que alertam para o relativismo moral e para o hedonismo.

Apesar dos discursos conformistas ou reformistas estarem na base da maioria das abordagens pedagógicas desenvolvidas à escala mundial, existem outros movimentos a influenciar os currículos (Abowitz & Harnish, 2006), tal como demonstrámos anteriormente (ver página 45). Os desafios da atualidade têm contribuído para a concetualização de visões inovadoras que procuram um equilíbrio entre posições dualistas, como por exemplo o público/privado, o global/local, a liberdade/autoridade, a autonomia/responsabilidade.

Alicerçado nos fundamentos da pedagogia crítica – **o modelo orientado para a Cidadania transformadora, avançada** associa a defesa dos direitos individuais à premência do desenvolvimento social e comunitário. A limitação de abordagens normativas com cariz liberal ou conservador (comunitário) vieram mostrar que o indivíduo e a comunidade não podem ser encarados como polos antagónicos, mas concetualizados numa vertente dialógica. Através da aprendizagem colaborativa, da solidariedade e da reflexão, desafia-se o indivíduo à emancipação, a envolver-se e agir socialmente, questionando e participando de forma crítica e refletida na comunidade.

Segundo Arthur e Davison (2000), o estado mais avançado no *continuum* da Cidadania será aquele que promove nos indivíduos um nível superior de questionamento, crítica e debate, conduzindo os cidadãos a papéis de liderança e impulsionando modelos alternativos nas estruturas e processos democráticos. Defende-se, por isso, que uma abordagem pedagógica adequada aos desafios do século XXI deverá assentar numa ética de participação comandada pelo princípio da solidariedade e da reflexão crítica, promotora de autonomia e de uma identidade cultural, nacional, regional e global, paralelamente capaz de promover os conhecimentos e as competências necessárias para a concretização da justiça social nas comunidades, nações e no mundo (Banks, 2001, 2008; Johnson & Morris, 2010). A

construção da solidariedade pressupõe a formação do indivíduo que pensa, age e comunica na esfera política, social e pessoal, envolvendo-se num diálogo permanente e responsável, por vezes conflitual, nas várias dimensões que compõem a humanidade (Deluiz, 1995). O alcance da abordagem pedagógica da Cidadania está, por isso, dependente da definição que está por detrás e do contexto em que esta se insere. Estas visões tripartidas encontram eco na tese de Kerr (1999) que defende que a promoção da Cidadania pode ser enquadrada em três vertentes – defendidas também por Santos (M. E. Santos, 2005a), no que denominou de matriz educativa orientadora para aprender a Cidadania:

- Educação **em** Cidadania – conhecer como bom cidadão – envolve a aquisição de uma literacia política, i.e., foca-se na transmissão de conhecimentos, na compreensão da história nacional, na estrutura e mecanismos da vida política e da governação. Santos (M. E. Santos, 2005a) alerta para os perigos de doutrinação e de dominação social que uma abordagem desta natureza pode promover. Segundo McLaughlin (1992), este corresponderia a uma abordagem pedagógica restrita e minimalista.
- Educação **pela** Cidadania – atuar como bom cidadão – defende que o desenvolvimento de competências de Cidadania não resulta apenas de um processo colateral de aquisição de informações, exige a prática (*aprender fazendo*), o envolvimento, a cooperação e a participação na escola e na comunidade envolvente. Esta abordagem experiencial, ligada à ideia de Cidadania ativa, reforça a visão de educação sobre a Cidadania, i.e., de aquisição de conhecimento e literacia cívica, mas fica aquém das necessidades de consolidação crítica das múltiplas dimensões em jogo.
- Educar **para a** Cidadania – pensar como bom cidadão – engloba a educação *em* Cidadania e a Educação *pela* Cidadania, na medida em que defende a promoção de um conjunto de ferramentas (conhecimento e compreensão, competências e atitudes, valores e disposições) que habilitem os aprendentes a participar de forma crítica, refletida e ativa nos papéis e responsabilidades que a sua condição de pessoa e cidadão lhe reservam. Tem como essência a construção da Cidadania como valor.

Concordamos com Alzina (2008) quando alerta para a existência de duas dimensões no âmbito da EpC: política e de desenvolvimento humano. Por um lado, devemos entender o seu interesse legal, jurídico e político; por outro, é necessário reconhecermos a sua importância no âmbito do desenvolvimento social e moral – ética. Segundo Henriques (2000, p. 45), a expressão "*EpC*" contém um reconhecimento implícito da tensão entre formação ética e cívica, "*na medida em que os comportamentos cívicos (sociopolíticos) implicam a interiorização de valores morais e estes implicam a manifestação em atos responsáveis*".

Consideramos essencial esclarecer a nossa opção pela designação EpC, no âmbito deste trabalho, segundo os pressupostos anteriormente enumerados. Gostaríamos, no entanto, de minimizar a eventual associação de futuro da expressão "*para*", alertando que, no nosso entender, a EpC não corresponde a uma projeção de Cidadania para o futuro (excluindo o presente e o passado). Entendemos a EpC enquanto processo holístico que procura dar sentido às Cidadanias, alicerçando-se, para isso, na promoção da autonomia, da reflexão, do espírito crítico e participativo. A adoção desta nomenclatura deve-se ainda, à constatação de

que os modelos pedagógicos que lhe estão associados baseiam-se em princípios ético-morais e sociopolíticos que veiculam a *tolerância*, a *responsabilidade individual, social e moral*, a *participação na comunidade* e a *literacia política*, orientações que consideramos fundamentais para dotar o ser humano dos conhecimentos, valores, atitudes e competências que lhes permitam e sustentem uma participação crítica, ativa e responsável na sociedade atual (Alzina, 2008; Stiefeld, 2003).

A fim de alcançar os seus objetivos, educar para a Cidadania implica um esforço educativo intencional e sistemático nos processos de socialização dos indivíduos. Daí que se defenda que a promoção da Cidadania não poderá nunca constituir um espaço meramente teórico de transmissão de conhecimentos, regras e comportamentos, ou de clarificação de direitos e deveres (Fonseca, 2003). É, portanto, imprescindível a introdução de práticas educativas inovadoras, capazes de facilitar o desenvolvimento de competências, atitudes e valores favoráveis ao desempenho de tarefas cívicas e devidamente adaptadas quer à realidade e contexto sociocultural onde a escola se situe, quer a cada nível de escolaridade. Só assim se concretizará uma construção ativa de conhecimentos, competências e a necessária consciência cívica, que, por sua vez, se traduzirá num conjunto crescente de responsabilidades, tanto a nível individual como na vida escolar, social e comunitária.

2.2.2. Competências de Cidadania

O consenso em torno da importância da EpC conduziu, ao longo das últimas décadas, à concretização de inúmeros estudos e projetos de investigação que, por sua vez, possibilitaram a discussão de diferentes pontos de vista e a produção de conhecimento com impacto nacional e internacional. A Cidadania estruturada em torno da capacidade do sujeito agir enquanto cidadão em detrimento de uma postura passiva ligada ao mero estatuto social ou político, traduziu-se em recomendações e listagens de competências essenciais de Cidadania (; Audigier, 2000; Patrick & Vontz, 2001; Torney-Purta & Lopez, 2006; Veldhuis, 1997). Na medida que do termo “competências” sobrevêm múltiplas definições com interpretações e significados interligados em abordagens teóricas diversas e não raras vezes antagónicas, consideramos essencial esclarecer o que entendemos por competências. O conceito no plural “competências” ou “uma competência”, segundo Esteves (2009, p. 39), “*remete para um certo número de traços particularizáveis evidenciados na ação, que podem ser observados e descritos sem que necessariamente se lhes tenha que atribuir um valor*” em oposição “*a competência*” que remete, inevitavelmente, para uma dimensão valorativa (grau) de ser ou não competente, de ser mais ou menos competente. Paralelamente, é importante distinguir entre as abordagens mais behavioristas, que associam competências a uma enumeração de comportamentos a observar, e as abordagens sociocognitivistas, que equacionam as competências enquanto formas que os sujeitos encontram para gerir os seus recursos cognitivos e sociais na ação, i.e., numa dada situação (Jonnaert, Barrette, Masciotra, & Yaya, 2006). Afastamo-nos da leitura behaviorista, na medida em que esta sustenta essencialmente abordagens mais restritas de cariz técnico e instrumental, aproximando-se do conceito de *performance*, para defendermos uma postura sócio construtivista que perspetiva uma competência (ou as competências) enquanto integração de várias dimensões –

conhecimento, capacidades, valores, disposições. Defendemos, porém, o potencial de desenvolvimento de competências mediante um processo de formação reflexivo, ativo e autorregulado que dependerá dos contextos e das variáveis que aí interferem. Neste sentido, entendemos, tal como Bîrzéa (2000), que qualquer enumeração que se possa fazer de competências de Cidadania é meramente indicativa, na medida em que uma competência deve ser encarada como algo relativo, i.e., um processo em aberto e facilmente adaptável aos contextos e a eventuais mudanças. Ainda que existam limitações na formulação de competências de Cidadania, o seu propósito é dar uma visão holística que sirva de orientação na construção de currículos e programas. A definição de metas em qualquer processo de ensino-aprendizagem permite-nos construir um esquema teórico e conceitual útil na definição, formulação, desafio ou análise de atividades e ter uma perspectiva mais clara e sistemática dos resultados.

Uma das propostas mais difundidas no âmbito europeu foi a que resultou do projeto *Education for Democratic Citizenship* (1997) e que é apresentada em detalhe por Audigier no relatório intitulado *Basic Concepts and core competencies for education for democratic citizenship* (2000) e por nós sintetizada no esquema abaixo (Figura 2). A sua análise oferece-nos uma visão holística das competências a desenvolver no âmbito da Cidadania. Embora estas possam ser agrupadas em três grandes dimensões (Cognitivas, Sociais e Éticas), todas as competências estão interligadas e dependentes, tornando o seu conjunto um todo sólido e complexo.

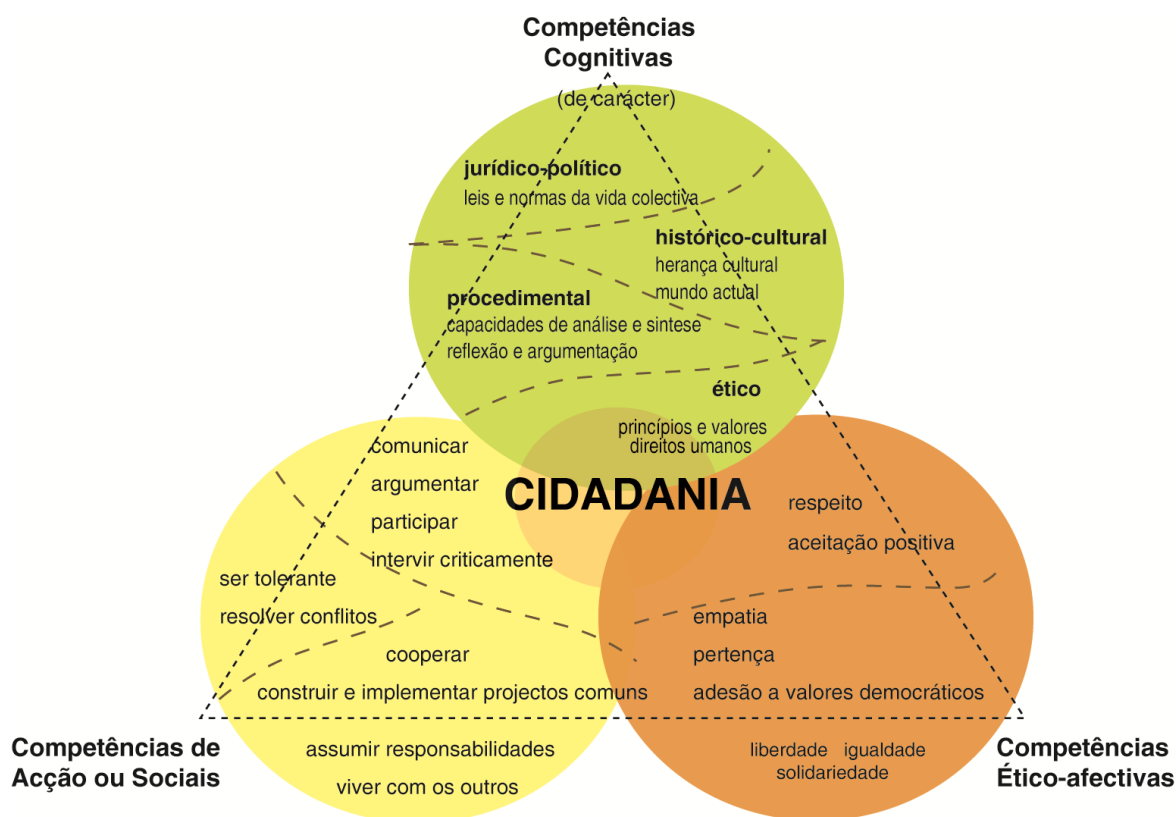


Figura 2 – Competências essenciais de Cidadania (Adaptado de Audigier, 2000)

Quanto às **Competências Cognitivas** estas podem ser divididas em competências de carácter jurídico-político, envolvendo o conhecimento das regras de convivência da vida coletiva e do procedimento em torno do funcionamento democrático das sociedades; de carácter histórico-cultural, associadas ao conhecimento do mundo atual, tendo em conta a trajetória histórica e futura e assumindo a importância da herança cultural; de carácter procedimental, relacionadas com a necessidade de adquirir conhecimentos transferíveis para outras situações, nomeadamente capacidades de análise e síntese, mas, sobretudo, de reflexão e argumentação; e de carácter ético, referentes a conhecimentos em torno de valores de defesa dos direitos humanos e respeito pelo ser humano.

Numa segunda dimensão encontramos as **Competências de Ação ou Sociais**, que são aquelas que estão diretamente associadas aos conhecimentos, atitudes e valores presentes no dia a dia pessoal e social. Podemos incorporar nesta dimensão a capacidade de viver com os outros, de cooperar, de construir e implementar projetos comuns e assumir responsabilidades. Envolve, ainda, a capacidade de comunicar em diferentes línguas e ser tolerante perante diferentes formas de pensar e outras culturas – interculturalidade. Refere-se, também, à capacidade de resolver conflitos de acordo com os princípios democráticos instituídos por lei, propor soluções concertadas com base no diálogo e no debate de ideias. Ainda englobada nesta dimensão encontramos a capacidade de intervir de forma crítica, participar no debate de ideias, argumentar e escolher em situação de vida real.

Por fim, as **Competências Ético-afetivas** estão ligadas a um conjunto de competências éticas e à adesão de valores democráticos, tais como: a liberdade, a igualdade e a solidariedade. Sugerem que o indivíduo deve ter a capacidade de reconhecer o respeito a si próprio e aos outros, de ouvir e refletir sobre a violência na sociedade e sobre formas eficazes de resolução de conflitos. Estão, ainda, associadas à aceitação positiva das diferenças e da diversidade humana, à tolerância e ao reconhecimento do outro como um ser humano.

No âmbito deste trabalho investigativo-formativo tivemos em consideração esta concetualização de competências de Cidadania. A adoção de um quadro teórico sólido e validado por especialistas permitiu-nos avançar com segurança para a construção de um modelo formativo devidamente justificado, pese embora as necessárias adaptações contextuais.

2.2.3. A Cidadania no sistema educativo Português

A ligação da Educação com a Cidadania e a importância de ambas na sociedade Portuguesa foi, à semelhança de outros países no mundo, progressivamente reconhecida e documentada (Almeida, 2006; Figueiredo & Silva, 2000; Fonseca, 2009; Freire-Ribeiro, 2009; Martins & Mogarro, 2010; Pedro, 2002; Santos & Gonçalves, 2005). Santos (2005), numa análise histórica da EpC, refere que as reformas escolares levadas a cabo ao longo da Monarquia Constitucional permitem verificar que os paradigmas curriculares foram progressivamente incorporando, construindo e consolidando a aprendizagem da Cidadania, embora esta tenha sido, nesta fase, sustentada essencialmente pela Igreja. A reforma pombalina é um bom

exemplo da mudança levada a cabo no século XVIII e que, entre outros aspetos, consagrou o catecismo e as regras de civilidade com o objetivo de formar as almas dos futuros portugueses. À medida que os ideais iluministas foram penetrando na sociedade portuguesa, a dimensão religiosa foi perdendo força nos currículos escolares. A obra de Trindade Coelho (1906) revela já o interesse pela instrução cívica e pelos direitos do homem que a queda do regime monárquico e a implantação da 1ª República viria a consagrar.

O processo de laicização do ensino, que se deu com vitória dos princípios Republicanos, ficou marcado pela aprovação do Decreto-Lei de 22 de outubro de 1910, que extingue o ensino da doutrina cristã nas escolas primárias e normais, e introduz a disciplina de Educação Cívica. Esta nova área curricular representava uma “nova moral”, inspirada no Iluminismo, autónoma de qualquer religião e assente no valor do indivíduo (Henriques, 2008). A Escola laica republicana encontrou em António Sérgio (1915) um forte sustento teórico que, imbuído do movimento da Escola Nova, defendeu a abolição do ensino livresco e passivo e a introdução de um ensino promotor de cidadãos ativos, autónomos e conscientes, envolvidos na “coisa” pública. Movidos por uma preocupação clara de legitimar o novo regime, veicularam-se explicitamente princípios políticos e valores republicanos. Da educação esperava-se a promoção de um novo consenso social, alternativo ao catolicismo, mas a preocupação com a educação moral mantinha-se, não se podendo falar em neutralidade axiológica, mas sim religiosa (Bento, 2001).

A experiência republicana em Portugal duraria menos de duas décadas e a instauração de um regime ditatorial de direita em 1926 – o Estado Novo – trouxe, novamente, um reforço da componente religiosa no domínio da promoção da Cidadania, que se manteve quase inalterável até ao final do regime. Aos professores não se exigia qualquer tipo de habilitações académicas, mas apenas idoneidade moral e intelectual (Mónica, 1978; Pedro, 2002). A Escola serviu, essencialmente, de veículo de doutrinação e como forma de inculcar os valores fundamentais do regime: conservadorismo, nacionalismo e catolicismo. A obediência à ordem prevaleceu em Portugal durante meio século, arrastando o país para um profundo analfabetismo e para um *deficit* de desenvolvimento asfixiante.

Com a Revolução de abril de 1974 e a conquista da liberdade, a Democracia e a Cidadania ganharam um novo alento. Os anos que se seguiram à revolução, marcados pela instabilidade política e pela fragilidade governativa, não permitiram, no entanto, uma efetiva concretização da EpC (Figueiredo & Silva, 2000). Paralelamente, o medo que a integração da Cidadania nos currículos escolares trouxesse nova doutrinação ideológica fez com que todas as pequenas experiências e tentativas levadas a cabo pelo elenco governativo tivessem fracassado (Menezes, 2003a).

A estabilidade que se foi progressivamente conquistando, o contexto social e político da época e a integração de Portugal na União Europeia (então chamada Comunidade Económica Europeia – CEE), em 1985, foram determinantes para o rumo das políticas educativas nacionais, ditando uma abordagem educativa centrada no indivíduo e na formação do capital humano e económico. É em 1986, com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro), que se consagra a educação cívica como um

importante domínio da educação que, até então, existia apenas ao nível do currículo oculto. Dos princípios gerais (artigo 2.º), nomeadamente o ponto 5, que dita que

“a educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva”,

aos princípios organizativos, no artigo 3.º, que enumera, na alínea c), a necessidade de *“assegurar a FC e moral dos jovens”*, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) Português insere-se claramente num projeto de educação que visa o desenvolvimento pessoal e social e o exercício de uma Cidadania livre, democrática e responsável. Destacamos o enfoque dado na LBSE à importância da educação cívica e moral dos jovens, à necessidade de promover o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos e de incentivar a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários.

A operacionalização curricular da EpC surge no artigo n.º 47, que institui que

“os planos curriculares do ensino básico incluirão em todos os ciclos e de forma adequada uma área de Formação Pessoal e Social que pode ter como componentes a educação ecológica, a educação do consumidor, a educação familiar, a educação sexual, a prevenção de acidentes, a educação para a saúde, a educação para a participação nas instituições, serviços cívicos e outros do mesmo âmbito” (Lei n.º 46/86, artigo n.º 47, ponto 2).

Notamos que a utilização da designação Formação Pessoal e Social em detrimento de outras nomenclaturas teve clara influência de outros países europeus (integrados que estávamos na União Europeia) e constituía uma abordagem claramente preocupada com a prevenção de problemas sociais (Campos & Menezes, 1996; Pedro, 2002).

Os primeiros passos para a efetiva concretização da área de Formação Pessoal e Social vão surgir com a Reforma Curricular de 1989. Era evidente a preocupação em enfatizar aprendizagens ligadas à dimensão da Cidadania, à aquisição de um saber integrado e ao desenvolvimento do espírito de iniciativa e da autonomia dos alunos. Foi o Decreto-Lei n.º 286/89 que, finalmente, estabeleceu e reestruturação curricular prevista pela LBSE. A abordagem multidisciplinar da Formação Pessoal e Social foi claramente enunciada no artigo n.º 7 (1):

“todas as componentes curriculares dos ensinos básicos e secundários devem contribuir de forma sistemática para a formação pessoal e social dos educandos, favorecendo de acordo com as próprias fases do desenvolvimento, a aquisição do espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estáticos, morais e cívicos” (Decreto-Lei n.º 286/89).

No entanto, várias pressões políticas, académicas, mas sobretudo religiosas, viriam a dificultar a concretização desta dimensão (Azevedo & Menezes, 2008; Campos, 1992; Pinto, 2004). A reforma curricular previa a criação de uma disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social e a criação de uma ACND: a Área-Escola (com a duração de 95 a 110 horas anuais, orientada para a metodologia de trabalho em projeto e a ser desenvolvida de modo distribuído nas horas letivas das outras disciplinas). O passo seguinte passou pela aprovação dos despachos que viriam a concretizar os princípios anteriores, respetivamente o Plano de Concretização da Área-Escola (Despacho 142/ME/90 de 1 de setembro) e os programas da

disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social e Educação Cívica (Despacho 143/ME/91 de 18 de setembro).

Segundo Marques (1998), a Formação Pessoal e Social foi perspectivada de diferentes formas, na LBSE, nos Novos Planos Curriculares e no programa da disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social: *“A LBSE optou por uma leitura social, os Novos Planos Curriculares por uma leitura moral e o programa de Desenvolvimento Pessoal e Social por uma leitura psicológica, do tipo desenvolvimento de competências de vida e construção da identidade pessoal”* (Marques, 1998, p. 31). Esta ambiguidade deu rosto à polémica entre aqueles que defendiam uma educação numa perspetiva mais liberal na linha da “clarificação de valores” e do desenvolvimento-moral de Kohlberg, e aqueles que defendiam uma educação moral mais diretiva e instrutiva (Campos & Menezes, 1996). Esta polémica não é alheia à *décalage* temporal que se vivia em Portugal (Bento, 2001), na medida em que, quando se deram os primeiros passos em prol do desenvolvimento de competências pessoais, já se assistia a intensos debates sobre a “crise” dessas abordagens, que vieram a conduzir à defesa de um regresso a uma abordagem mais conservadora, tal como aconteceu nos Estados Unidos com a obra de Lickona (1991).

Depressa o Conselho Nacional de Educação toma consciência da implementação minimalista da reforma em vigor. No parecer elaborado por Patrício (1994) sugere-se a reflexão numa alternativa pedagógica capaz de operacionalizar convenientemente os objetivos assumidos na LBSE. Constatamos que a disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social ficou condenada, à partida, não só pelas ambiguidades de concetualização, como pelo facto de ter sido colocada em alternativa à Educação Religiosa e Moral Católica, colecionando críticas de académicos, instituições religiosas e famílias (Campos, 1989, 1992; Figueiredo, 2002a). O seu fracasso foi ainda agravado pelo reduzido número de professores com formação específica para lecionar esta disciplina (formação obrigatória); pela falta de reconhecimento da importância da disciplina por parte do sistema e da maioria dos professores; pela extensão do programa e dificuldade em atingir os objetivos propostos dado o horário reduzido de uma hora semanal; pelo grande número de alunos por turmas que dificultou as estratégias preconizadas, tais como a dinamização de trabalhos de grupo, debates; etc. (Cadima & Monteiro, 1993; Campos & Menezes, 1996; Fragateiro & Leão, 1996; Menezes, 2003b; Patrício, 1994; Roque, Carvalho, Afonso, & Fonseca, 2005). Já o programa de Educação Cívica para a participação nas instituições democráticas, consignado de cariz obrigatório para o 3.º CEB, com finalidade e objetivos ligados à FC, foi apenas divulgado em seis escolas, a título experimental, no ano letivo de 1991/92, mas sem sequência, resultando num autêntico fracasso (Bento, 2000).

Quanto à Área-Escola, que visava a *“concretização dos saberes através de atividades e projetos multidisciplinares, a articulação entre a escola e o meio, e a formação pessoal e social dos alunos”* (Decreto-Lei n.º 286/89), estudos revelam que ela foi parcialmente compreendida e implementada, com maior ou menor envolvimento por parte dos professores, revestindo-se, por vezes, de alguma resistência (Figueiredo & Branco, 1992, 1993). Os princípios estruturadores da Área-Escola representaram sem sombra de dúvida a grande inovação curricular, assente numa vontade de transformar a Escola tradicional, cujo saber se encontra fragmentado em disciplinas, para uma lógica de transdisciplinaridade e de

autonomia pedagógica. São vários os condicionalismos estruturais que justificam as dificuldades sentidas na concretização efetiva da Área-Escola, destacamos no entanto, a inexistência de um tempo letivo¹⁸ específico alocado para esta área no horário de alunos e professores levou a que muitos professores não se mostrassem dispostos a sacrificar a continuidade programática das suas aulas (Bettencourt, 2009; Pinto, 1995). Apesar de uma débil implementação esta medida possibilitou, em algumas escolas, novas dinâmicas de trabalho, alguma interdisciplinaridade e flexibilidade abrindo portas a futuras mudanças.

O processo de reorganização e intervenção legislativa que se seguiu assentou num trabalho de diálogo e diagnóstico continuado com escolas, associações de professores e comunidades educativas. O projeto de reflexão participada sobre os currículos do ensino básico cujas bases foram lançadas o ano letivo de 1996-1997 constituiu um primeiro passo para uma nova mudança e as conclusões de todo este processo de reflexão viriam a resultar na publicação, em 1998, do Documento Orientador para o Ensino Básico, intitulado *Educação, Integração e Cidadania*. Este documento do Ministério da Educação (ME) sintetizava os aspetos a ter em conta na Reorganização Curricular do Ensino Básico e sublinhava a necessidade da Escola se assumir como um espaço privilegiado de EpC, apontando a educação cívica como um dos eixos que dá sentido à integração e à utilização social dos saberes e do conhecimento.

A Reorganização Curricular do Ensino Básico foi implementada pelo Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro – Organização Curricular do Ensino Básico, que estabelece os princípios orientadores da mudança que se almejava para a Escola básica em Portugal. O modelo curricular vigente na reorganização curricular baseia-se nos princípios de autonomia, diferenciação pedagógica e flexibilidade, procurando abandonar conceções curriculares anteriores mais uniformes, prescritivas e centralistas. O currículo nacional passou a alicerçar-se num conjunto de competências (gerais e específicas) definidas como “*conhecimento em ação*” ou “*saberes em uso*” com vista à promoção de conhecimento, habilidades, atitudes e valores (Abrantes, 2001; DEB, 2001; Roldão, 2002). Esta intervenção legislativa, entre outros aspetos, determinou a criação de três ACND: a Área de Projeto, o Estudo Acompanhado e a FC. O desenvolvimento destas áreas, dadas as suas especificidades e respeitando o quadro de autonomia das escolas, ficou à responsabilidade dos professores titulares de turma (no caso do 1.º ciclo) ou dos conselhos de turma (no caso do 2.º e 3.º ciclo) e visava dar corpo a objetivos de integração da EpC. A partir desta data, a EpC, passa não só a representar uma componente de natureza transversal dos currículos – constituindo-se como uma área de formação interdisciplinar (à semelhança do que estava definido pela reforma de 1989) – como também a ocupar um tempo específico no plano curricular de cada um dos ciclos do ensino básico, tempo letivo esse de frequência obrigatória de cariz flexível e adaptado aos contextos, preferencialmente dinamizado/coordenado pelo diretor de turma (DT) (Abrantes, 2001, 2002a, 2002b; Figueiredo, 2002b; Roque, et al., 2005).

Apesar do aparente consenso pela abordagem da EpC vigente no atual SEP (quando comparada com o intenso debate que marcou a implementação da reforma de 89) há evidências de que as tensões entre aqueles que defendem visões mais conservadoras e aqueles que procuram implementar abordagens transformadoras e mais emancipatórias

¹⁸ Apenas foi consignado um plano de 95 a 110 horas anuais horas a ser dispensado pelas disciplinas.

prevalecem (Menezes, 2003a). A ambiguidade, o vazio de diretrizes e a falta de clareza na legislação vigente (Bettencourt, 2009; Damião, 2006; Fonseca, 2009) têm possibilitado leituras mais ou menos abertas dos atuais princípios subjacentes à EpC e à Formação Pessoal e Social previstas no currículo nacional, o que pode ter contribuído para minimizar as polémicas no campo teórico e conceitual sem, no entanto, constituir uma mais-valia para o trabalho desenvolvido e a desenvolver nas escolas (professores e órgãos de coordenação).

No capítulo seguinte debruçar-nos-emos em particular sobre a ACND de FC. Volvida já mais de uma década desde a sua implementação, preocupamo-nos em compreender a sua fundamentação teórica e legislativa e aplicação no terreno, para depois, face à primazia do professor no processo de ensino-aprendizagem, nos centrarmos na construção do seu conhecimento profissional.

3. A FORMAÇÃO CÍVICA NO SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS

O modelo curricular que sustenta o atual SEP, estabelecido pelo Decreto-lei n.º 6/2001, prevê duas vias quanto à promoção da Cidadania: por um lado, uma dimensão transversal e mais abrangente que inclui a EpC nos planos curriculares, nos programas das diferentes disciplinas, nas práticas pedagógicas e nos critérios de avaliação (operacionalizados no Projeto Curricular de Turma – PCT), por outro, uma abordagem mais focada nas ACND, em particular, da FC que, estruturando-se num maior nível de autonomia curricular procura integrar e/ou complementar, em ambientes menos formais e através de atividades e práticas mais ativas, temas e questões de Cidadania.

Apesar da FC ser a ACND que mais consenso reuniu, aquando da reorganização curricular, a sua implementação efetiva tem sido mais difícil do que inicialmente se previu, tal como demonstraremos e explicaremos em seguida. A sua definição na legislação enquanto “*espaço privilegiado para o desenvolvimento da EpC*” (Decreto Lei n.º 6/2001) conduz, muitas vezes, à concetualização deste tempo letivo como “sinónimo” de EpC, o que acarreta ainda mais dificuldades na sua implementação.

3.1. A Formação Cívica: da teoria à prática

A promoção da EpC no ensino básico pode desenvolver-se em torno de diferentes dimensões ou contextos de ação. Segundo Henriques, Cibeles, Pureza e Praia (2001) o projeto educativo da escola deve contemplar: o eixo comunitário referente à comunidade que envolve a escola e ao espaço territorial que ocupa (local, regional e nacional); o eixo organizativo, contemplando as estruturas e as práticas de gestão, coordenação e liderança e, o eixo curricular, que contempla o plano de estudos, os programas, as disciplinas, as metodologias, a interação pedagógica e a avaliação. O nosso estudo, pese embora se reconheça a importância da dimensão organizacional e comunitária, centra-se neste último – o curricular –, na medida em que esta dimensão representa um conjunto de características comuns a todas as escolas, o que nos possibilita uma reflexão menos restrita e limitada a um contexto específico, passível de efetuarmos algumas comparações com as necessárias reservas.

3.1.1. O espaço da Formação Cívica no Currículo Nacional

O documento Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais (ME, 2001) – estabelece o currículo como um conjunto de intenções, ações e resultados, orientando os conteúdos para a sua expressão em competências (pensar, analisar, agir e compreender) que, por sua vez, permitam aos jovens uma integração e participação nas sociedades democráticas. Segundo Roldão (2002, p. 60) “*o currículo é aquilo que se espera que os alunos fiquem a saber e a ser capazes de fazer e agir depois de ter frequentado a Escola*”. Compreendemos que a função da Escola inerente a este conceito de currículo vai além da transmissão e aquisição de conhecimento. Não porque se rejeita a importância do conhecimento, mas porque se almeja desenvolver nos alunos a capacidade de mobilização

dos saberes aprendidos (conhecimento) para uma compreensão mais alargada do mundo e para o exercício pleno das suas funções enquanto cidadão (Perrenoud, 1999).

O currículo vigente tem, ainda, inerente a transversalidade como um processo e como uma prioridade. Pretende-se, essencialmente, que a Escola deixe de ser uma adição de disciplinas, promotora de um conhecimento parcelado, para passar a ser um espaço integrador e flexível de vários saberes e, por isso mesmo, potenciador da Cidadania e da formação integral dos indivíduos¹⁹. Os “saberes” de uma determinada área científica não devem ser vistos como dissociados do seu sentido social, mas como um instrumento de interpretação e de intervenção no mundo, constituindo uma mais-valia na formação cultural dos jovens e na sua preparação para participar na sociedade de modo consciente e ativo.

Os princípios legais e os normativos em vigor em Portugal no decorrer deste estudo (LBSE – Lei n.º 46/86 e Decreto-Lei n.º 6/2001) preconizam que a formação de cidadãos no domínio escolar deverá passar pela integração, ao longo dos diversos níveis de ensino, de uma componente ligada aos valores, às atitudes, aos conteúdos e práticas de exercício da Cidadania e, simultaneamente, a um espaço curricular próprio (FC). É esta a abordagem em escrutínio neste trabalho, na medida em que a sua obrigatoriedade levanta questões relevantes quanto à abordagem pedagógica a desenvolver e quanto à formação necessária dos professores que dela são responsáveis.

A FC implementada como ACND em 2001 – para o 2.º e 3.º CEB – é definida pelo diploma legal, como um

“espaço privilegiado para o desenvolvimento da EpC, visando o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, activos e intervenientes, com recurso, nomeadamente, ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e à sua participação, individual e colectiva, na vida da turma, da escola e da comunidade” (Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, Cap. II, art. 5, 3c).

Ao ser classificada de ACND pretende-se evidenciar que a FC faz parte do currículo apesar de não se constituir como disciplina (com programa, conteúdos e objetivos previamente definidos). No plano das intenções, esta área é apresentada como detentora de uma natureza diferente das restantes áreas disciplinares: é transversal, no sentido em que atravessa todas as disciplinas e áreas do currículo e, integradora porque se constitui como espaço de integração de saberes diversos (Abrantes, 2002a), no entanto, a sua nomenclatura “FC” pressupõe uma visão minimalista da Cidadania, segundo as conceções e dimensões analisadas anteriormente (ver subsecções 2.2.1 e 2.1.2).

Essa visão mais legalista está associada ao nome adotado, mas está também presente quando se afirma que esta ACND deve ser capaz de promover o “*desenvolvimento da consciência cívica dos alunos*” assumindo, no entanto, uma postura mais emancipatória ao defender a responsabilidade, o espírito crítico, a capacidade de ação e de intervenção enquanto competências fundamentais.

¹⁹ As dez competências essenciais a desenvolver nos alunos do ensino básico (ME, 2001) operacionalizam o discurso da tutela que, por sua vez, constituem finalidades ou resultados de aprendizagem transversais em consonância com as competências de Cidadania (cognitivas, éticas e sociais) enumeradas por Audigier (2000) e anteriormente elencadas (ver esquema da página 41).

A FC supõe um espaço/tempo letivo próprio promotor de diálogo e reflexão sobre as experiências vividas no interior da turma, da escola e da comunidade. Dá-se especial importância à regulação da vida-turma e à existência de uma “agenda” ou “roteiro” elaborado com os próprios alunos (Figueiredo, 2002b, p. 65). Defende-se que os objetivos da FC sejam formulados tendo em conta as características e contextos de cada escola ou turma, descrevendo-se as competências (cognitivas, afetivas e comportamentais) que se pretende que os alunos alcancem (Figueiredo, 2002b).

Da leitura da legislação e das recomendações do ME veiculadas por Abrantes (2001) e Figueiredo (2002b) subentende-se que a FC circunscreve-se ao microcosmos em que os alunos vivenciam o seu quotidiano. O diploma legal (Decreto-Lei n.º 6/2001) permite-nos ainda afirmar que esta é apenas uma componente de uma estratégia mais ampla de EpC, que integra uma área de Formação Pessoal e Social para a qual a FC contribui, esperando-se desta última uma adequada interligação e integração no plano de estudos (restantes áreas curriculares não disciplinares e disciplinares, projeto educativo de escola, projeto curricular de escola, projeto curricular de turma).

A FC é encarada como uma das grandes inovações curriculares desta reforma educativa, no entanto representa, para muitos, apenas o reconhecimento por parte da tutela da necessidade sentida e manifestada pelos DT de um espaço para a gestão e resolução de problemas com os alunos. O DT enquanto coordenador do conselho que gere o plano curricular de cada turma e enquanto elemento chave de ligação da turma passa a ser o principal responsável pela implementação da FC, cabe-lhe a tarefa de delinear os projetos e as atividades adequadas ao desenvolvimento de competências de Cidadania em articulação com o Conselho de Turma (CT) (Afonso, 2004; Fonseca, 2003). Segundo Teresa Ambrósio (cit in Fonseca, 2003, p. 36) esta ACND deveria estruturar-se em torno do desenvolvimento das seguintes competências básicas: recolher informação, tratar informação, decidir e agir que, por sua vez, dá origem a outras competências e múltiplas atividades.

Muita embora existam alguns documentos “encomendados” pela tutela (Abrantes, 2001; Figueiredo, 2002b) que exploram a principal missão da FC, a sua integração não foi acompanhada de orientações curriculares claras que possibilitassem uma garantia da qualidade das aprendizagens proporcionadas no âmbito deste tempo letivo.

3.1.2. Sobre a operacionalização da Formação Cívica

Desde a implementação da FC vários autores têm-se debruçado sobre os seus objetivos, funcionamento e resultados. Os estudos conduzidos revelam que, embora enraizada no quotidiano escolar, prevalecem várias limitações e/ou dificuldades associadas a esta ACND (Almeida, 2006; H. Araújo, 2008; S. Araújo, 2008; Bettencourt, 2009; Bettencourt & Pinto, 2007; Borrego, 2005; Dias, 2009; Figueiredo, 2002a, 2005; Fonseca, 2009; Henriques, 2008; Menezes, 2003b; Nogueira & Moreira, 2011; Nogueira, Moreira, & Pedro, 2009; Santos, 2003; M. M. Santos, 2005; Trigo-Santos, et al., 2003) dando corpo às críticas que evidenciam um fosso entre o que é defendido do ponto de vista teórico e o que acontece na prática. De uma

forma geral os estudos referidos acima têm concluído que a FC tem servido, essencialmente, a:

- i. a **resolução de questões administrativas** (justificação de faltas; informação aos alunos; discussão sobre o sucesso académico nas restantes disciplinas – gestão das aprendizagens; pontos de situação com a turma, relacionamento com os encarregados de educação);
- ii. o **gestão de conflitos** (problemas de comportamento; faltas e processos disciplinares; conflitos relacionais entre pares e entre alunos/professores);
- iii. o **desenvolvimento de projetos no âmbito da EpC**, muito embora esta prática tenha sido relegada para segundo plano ou, em muitos casos, totalmente marginalizada.

Santos (2003; 2005), na investigação levada a cabo no primeiro ano letivo de implementação da reorganização curricular, concluiu que: o ensino-aprendizagem unidirecional e centrado no professor prevaleceram nas práticas letivas de FC; os interesses dos alunos não prevaleceram sobre as diretrizes do professor; a intervenção/interação na e com a comunidade não se concretizou; faltou o desenvolvimento de projetos conducentes à cooperação entre alunos, turmas e escolas; a conduta do professor quanto ao comportamento e atitude dos alunos passou tanto por comentários assertivos como irónicos e depreciativos. Estas conclusões levaram Santos (2005) a afirmar que a FC funcionou mais como transmissão de informação do que como vivência experiencial, avançando que umas das razões possíveis para tal abordagem estaria no facto de os professores terem uma ideia sobre EpC, mas dificuldades na sua operacionalização/concretização.

A reduzida carga letiva da FC assim como a aparente arbitrariedade da escolha do professor para a leção da mesma, são também razões apontadas pelos três professores que serviram de base para um estudo qualitativo que pretendeu analisar o processo de operacionalização desta ACND (Trigo-Santos, et al., 2003). O pouco tempo letivo para o aprofundamento de temas voltou a ser identificado, posteriormente, no estudo de Fonseca (2009). É importante referir que a distribuição dos tempos letivos relativamente às ACND é da responsabilidade das escolas no quadro de autonomia que caracteriza a reorganização curricular. O que se verificou nos estudos conduzidos até à data (Almeida, 2006; S. Araújo, 2008; Bettencourt & Pinto, 2007; Figueiredo, 2005; Fonseca, 2009; M. M. Santos, 2005) é que a maior parte das escolas optou por atribuir dois blocos de 45 minutos tanto à Área de Projeto como ao Estudo Acompanhado, enquanto à FC decidiu atribuir apenas um bloco. Roldão (2007a), num parecer sobre as ACND, propõe uma mudança na organização curricular, na qual a extinção do estudo acompanhado enquanto tempo letivo (passando os seus pressupostos para as atividades de enriquecimento curricular) possibilitaria que FC passasse a funcionar em duas dimensões: dois blocos temporais com um cariz mais estruturado, visando o desenvolvimento de conteúdos e cujo elenco de temas e finalidades deveriam ser estabelecidas pelo ME, e um bloco temporal, para a discussão e gestão de situações concretas, tal como se tem vindo a desenvolver.

Também Figueiredo (2005) baseando-se na análise qualitativa de dados recolhidos de várias experiências/programas de formação de professores, afirma que entre as principais dificuldades apontadas pelos professores na operacionalização desta ACND estão a falta de

formação científica e de preparação pedagógica na área de EpC, assim como a falta de interesse de muitos professores para versarem esta área enquanto disciplina autónoma. A existência de um sentimento de desconforto por parte dos professores em lecionarem uma “disciplina” sem programa (Figueiredo, 2005) é, também, sugerida, contrariamente aos resultados de Trigo-Santos e colaboradores (2003), que apontavam a ausência de diretrizes programáticas e orientações curriculares, uma mais-valia na prossecução dos objetivos de autonomia e flexibilização patentes na reorganização curricular. Esta dualidade de posições face à ausência de um programa explícito foi, posteriormente, relatada por Fonseca (2009), quando afirma: *“parece importante salientar que a falta de programa curricular, os comportamentos, atitudes e valores e a gestão de conflitos surgem como dificuldades e como potencialidades”* (p.328).

Já Afonso (2007, p. 15) afirma que *“falta aos professores, muitas vezes, um referencial teórico que lhes permita alguma sistematização, falamos de um trabalho fundamentado, progressivo, sequencial e devidamente planificado, que se possa traduzir em verdadeiras aprendizagens”*. Estas mesmas dificuldades pedagógicas, o baixo estatuto da disciplina e a perceção de que lecionar a EpC seria um fardo para muitos professores tem, também sido realçado por outros estudos internacionais (Brooks & Holford, 2009; Holden, 2004).

Por outro lado, verifica-se que o papel do DT e as suas responsabilidades têm-se sobreposto aos objetivos da FC. Tal como Pacheco (2000, p. 8) alertou, prevalece uma *“imagem administrativa* (do DT) *que estará na base da secundarização do papel que possa vir a assumir como protagonista da EpC que se pretende liberta de rituais que originam nos alunos o desinteresse e a desconfiança”*. Fonseca (2009), a este propósito, refere que uma das dificuldades sentidas pelos professores que participaram no seu estudo foi, precisamente, o *“pouco tempo lectivo para a gestão simultânea da FC e da direcção de turma”* (p. 328).

Fonseca (2001) concluiu, ainda, que este espaço/tempo é utilizado, preferencialmente, para abordar questões que se enquadram, na dimensão pessoal e social, estando as atividades essencialmente ligadas à discussão de questões da vida diária e pessoais dos alunos; os conteúdos/temas são, essencialmente, propostos pelo professor e o CT raramente interfere nessa escolha. Esta tendência para uma abordagem casuística dos conteúdos foi também documentada por Henriques (2008, p. 97) que realça que *“não existe nestas aulas o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos tal como previsto na legislação”*.

Uma política educativa que contempla paralelamente um tempo letivo e uma abordagem transdisciplinar em todo o currículo, embora nobre nas suas intenções, corre sérios riscos de ter um efeito contrário ao esperado. Segundo Brett, Mompoin-Gaillard e Salema (2009, p. 23)

“the danger with this latter approach (citizenship as a cross-curricular educational theme or principle) is that a domain that is intended to be everywhere, infusing the entire curriculum, can end up being nowhere. When an area is everyone’s responsibility, sometimes it can become no one’s responsibility”.

Essa é uma das conclusões de Borrego (2005) que considera que a atribuição à área de FC de um espaço letivo específico fez com que os professores se descuidassem da transdisciplinaridade da EpC, restringindo-a. O parecer de Roldão (2007a) também destaca o efeito perverso que as ACND parecem ter provocado no princípio de transversalidade que se

almejava alcançar, na medida, em que, na prática, se concretizou uma abordagem disciplinar destas áreas. A investigadora não propõe, contudo, uma extinção dessas áreas mas a articulação efetiva das mesmas com as áreas disciplinares materializadas no PCT (visto com um instrumento decisivo para a regulação das aprendizagens e para a organização da vida escolar).

Bettencourt (2009) realça, ainda, as consequências negativas decorrentes da mudança de orientação política do Governo em 2002, afirmando que ficou por concretizar uma clarificação das diretrizes em torno da reorganização curricular, nomeadamente, *“o papel das áreas curriculares não disciplinares, dos objectivos da Formação Cívica e da Direcção de Turma”* (2009, p. 91). Segundo uma das principais mentoras desta reforma Maria do Céu Roldão (2007a) a mudança efetiva de paradigma subjacente à reorganização curricular desvaneceu devido à falta de formação e acompanhamento das práticas.

Consciente das dificuldades de operacionalização da FC, o ME reforçou, recentemente, as intenções e objetivos das ACND, através do Despacho n.º 19308/2008. As diretrizes presentes neste Despacho surgem no seguimento do documento elaborado pelo Fórum Educação para a Cidadania (2008). O diagnóstico que é feito por especialistas, individualidades e instituições de diferentes quadrantes neste processo de análise, debate e reflexão alerta para a necessidade de formar para a Cidadania Global como estratégia para promover a mudança na sociedade Portuguesa caracterizada pela permanência de uma Cidadania passiva, legalista ou minimalista. Nas várias explicações que conduzem a este diagnóstico é referido:

“os limites que a experiência tem revelado relativamente a conteúdos, metodologias e recursos pedagógicos (...), que não propiciam aprendizagens adequadas e eficientes, a que acresce a não afectação da mesma área curricular a grupo disciplinar específico, o que não cria condições para reflexão colegial e confere às iniciativas carácter avulso” (Fórum Educação para a Cidadania, 2008, p. 18).

O Despacho n.º 19308/2008 reforça a ideia que a FC e a Área de Projeto devem promover o desenvolvimento de competências de Cidadania, elencando um conjunto de domínios: a) Educação para a saúde e sexualidade de acordo com as orientações dos despachos n.º 25 995/2005, de 28 de Novembro, e n.º 2506/2007, de 23 de Janeiro; b) Educação ambiental; c) Educação para o consumo; d) Educação para a sustentabilidade; e) Conhecimento do mundo do trabalho e das profissões e Educação para o empreendedorismo; f) Educação para os direitos humanos; g) Educação para a igualdade de oportunidades; h) Educação para a solidariedade; i) Educação rodoviária; j) Educação para os *media*; k) Dimensão europeia da educação. Notamos que aos temas já previstos na Lei de Bases de 1986 (ver descrição do artigo 47.º da LBSE na página 61) são acrescentados outros domínios, entre eles, destacamos: o empreendedorismo, a igualdade de oportunidades, os *media* e a dimensão europeia da educação.

No ponto 13 (Despacho n.º 19308/2008) indica-se de forma clara que a FC deve ser atribuída ao DT e que este tempo curricular deve ser *“utilizado para, através da participação dos alunos, regular os problemas de aprendizagem e da vida da turma bem como para desenvolver projectos no âmbito da Cidadania e participação cívica”*, em consonância com os domínios referidos no parágrafo anterior.

Ainda no mesmo documento é de salientar a obrigatoriedade de introduzir no PCT uma planificação para as ACND com a *“identificação das competências a desenvolver, as experiências de aprendizagem e a respectiva calendarização”* (Despacho n.º 19308/2008, ponto 15). O trabalho realizado no âmbito das ACND passa também a ser objeto de um relatório de avaliação a remeter à Direção Regional de Educação no final de cada ano letivo.

Outra crítica apontada por Fonseca (2009) é que os documentos oficiais não se debruçaram de modo sistemático sobre a operacionalização efetiva da transversalidade da EpC no currículo. Essa explicitação surge mais recentemente num relatório datado de Julho de 2010, resultado de uma proposta curricular encomendada pela então Ministra da Educação Isabel Alçada a uma equipa de investigadores, coordenada por Maria Emília Brederote Santos que, no decorrer desta investigação, ainda não tinha sido reconhecido e legislado.

Podemos concluir que a FC está presente no currículo do ensino básico nos seus princípios gerais e finalidades, mas que a sua operacionalização não se pauta por uma estratégia clara e bem definida. A preocupação em evitar a *“disciplinarização”* das ACND, principalmente nos 2.º e 3.º ciclos, cujo risco alertava Abrantes (2002a), conduziu a um vazio de orientações pedagógico-didáticas e inconsistências várias, veiculadas nos documentos provenientes da tutela relativamente à FC (Damião, 2006). A ausência de diretrizes claras assume particular relevância, na medida em que se reconhece que uma abordagem axiológica clara, consensual e explícita embora não seja sinónimo direto de bons resultados contribui, em larga escala, para uma prática mais eficaz no domínio da EpC (Kerr, 1999). Quando o compromisso com a EpC se limita ao currículo oculto ou se traduz numa estratégia pouco clara no currículo formal, dificilmente se atingem graus de mobilização (professores, alunos, encarregados de educação e/ou comunidade) e de articulação necessárias para a construção de um projeto que responda às reais necessidades dos cidadãos.

Os contornos mal definidos da FC associados a sobreposições de papéis e finalidade acarretam, tal como foi exposto, dificuldades várias nesta ACND. Conscientes da importância da formação de professores para a promoção de processos de ensino-aprendizagem eficazes focaremos, no próximo Capítulo a nossa atenção na figura-professor e na reflexão em torno da formação de professores adequada, promotora de mudança e capaz de dar resposta aos desafios evidenciados. Enquadrar a ação dos professores no âmbito desta ACND à luz dos atuais cânones da formação de professores envolve uma visão clara sobre o conhecimento profissional do professor de FC, que procuraremos situar na literatura vigente e, posteriormente, complementar com os dados do nosso estudo. Antes disso debruçar-nos-emos no potencial de diferentes estratégias pedagógicas na dinamização dos tempos letivos de FC, primeiro, numa perspetiva mais tradicional e, em seguida, contrapondo o poder das tecnologias da informação e comunicação (TIC).

3.2. O ato de “ensinar” na área curricular não disciplinar de Formação Cívica

As estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas na concretização dos objetivos da ACND de FC podem ser vários e na sua base estão princípios psicopedagógicos que veiculam a importância da construção social do conhecimento, dos métodos ativos e centrados no aluno

e sobretudo a promoção da autonomia, da reflexão, do espírito crítico e participativo. Considerámos neste sentido que a promoção da Cidadania tanto a nível global, como em contexto escolar no âmbito do tempo curricular da FC ou na transdisciplinaridade que se deseja consolidar neste domínio, está diretamente relacionada com o desenvolvimento dos processos identitários, sociais e psicológicos de cada indivíduo e com a sua capacitação cognitiva, crítica e interventiva enquanto indivíduo e enquanto grupo, a diferentes situações e problemáticas individuais, sociais e éticas.

A aposta deverá portanto incidir numa educação integral, a alcançar através de um processo de socialização e ao mesmo tempo transformador, que potencie o desenvolvimento pleno e harmonioso do indivíduo. Ao mesmo tempo que seja capaz de promover as competências essenciais para uma intervenção reflexiva, ativa, livre e responsável, baseada em princípios e valores democráticos e universais.

3.2.1. Abordagens pedagógicas e estratégias no contexto da Formação Cívica

Já nos reportamos anteriormente aos diferentes modelos pedagógicos (ver subsecção 2.2.1) que estão por trás de diferentes movimentos ligados à EpC, neste subponto apenas gostaríamos de elencar o resultado da nossa revisão da literatura em torno de estratégias pedagógicas a desenvolver neste domínio, em contexto de sala de aula.

As estratégias pedagógicas mais referidas e sugeridas para o desenvolvimento de competências de Cidadania são aquelas que procuram concretizar processos de reflexão, análise e resolução de problemas (Afonso, 2007; Fonseca, 2001; Roque, et al., 2005; M. M. Santos, 2005).

A **assembleia de turma** é uma dessas estratégias, definida como *“uma estratégia que consiste em fazer os alunos estudarem um tema e discuti-lo em classe, como se esta fosse um parlamento”* (Nérici 1991, p. 253) tem como principal objetivo educativo aprofundar a discussão de um determinado tema ou situação-problema, à procura de conclusões ou com o intuito de alcançar consenso. Regra geral, os procedimentos ligados à dinamização de uma assembleia de turma envolvem a separação do grupo-turma em papéis de: presidente, oradores, secretário e restante grupo. A eleição do presidente e secretário deve ser realizada de forma a garantir a rotatividade entre vários ou todos os elementos da turma. A função dos oradores é expor a situação em análise, apresentar pontos de vista diferentes sobre determinado tema e expor argumentos que defendam a sua tese. O secretário deve apontar o sumário das exposições, argumentações e principais conclusões, enquanto que a restante turma deve ouvir atentamente os oradores de modo a dialogar conscientemente com eles após as suas exposições. As conclusões provisórias entram em votação podendo ser aprovadas ou refutadas pela turma. Esta estratégia, assente em processos democráticos, potencia a vivência da Cidadania e envolve em simultâneo o desenvolvimento de competências cognitivas, sócio afetivas e de ação ou sociais, estimulando o sentido crítico, o poder de argumentação e incentivando a comunicação em público.

Na realidade, as assembleias de turma representam a aplicação em contexto escolar do **debate**, uma técnica de dinâmica de grupo, com regras, que coloca em confronto posições

contrárias. Consideramos, no entanto, que a assembleia de turma difere no debate porque envolve uma votação no final da discussão, enquanto o debate se limita a colocar em evidência ideias opostas para que da sua confrontação se facilitem processos de ajuizamento ou decisão do assunto em causa. O professor detém nesta estratégia um papel de facilitador, que regula os procedimentos e orienta os alunos na preparação das temáticas.

Implícito ao desenvolvimento do debate ou de uma assembleia de turma está a discussão, sobejamente identificada como estratégia pedagógica potenciadora de processos reflexivos e resolução de conflitos. Neste seguimento fazemos referência à **discussão de dilemas** que coloca a ênfase não no estudo ou exploração de um determinado tema, mais ou menos abstrato, mas em situações concretas (reais ou hipotéticas). A discussão de dilemas baseia-se no trabalho intelectual de interação de conceitos, conhecimentos ou informações, sem posições tomadas ou pontos de vista a defender (relativamente a situações hipotéticas ou reais) que por não oferecerem uma solução única, nem totalmente clara, obriga os alunos a refletir, debater e justificar com argumentos a alternativa que consideram mais justa. Esta estratégia favorece a capacidade de expressão e de discussão de pontos de vista diferentes e está fundamentalmente associada a uma abordagem cognitivo-desenvolvimentista de educação para os valores e de desenvolvimento do juízo moral, na medida em que assentam em conflitos morais, i.e., “*conflitos entre os direitos das pessoas, à luz de princípios de justiça*” (Valente, 1989, p. 19). A **análise de casos** tem também implícita a análise reflexiva e a discussão. Um caso implica inquestionavelmente complexidade e problemática e poderá ser definido como um história, uma narrativa, um evento ou experiência. No contexto educativo, em particular no domínio da EpC, os casos podem ser utilizados pelos professores para explorarem a riqueza e a complexidade de determinados problemas de uma forma situada e contextualizada, com o objetivo de desenvolver nos mesmos a capacidade de tomar decisões baseadas na análise e no recurso a múltiplas perspetivas (Shulman, 1986). Merseth (1996) defende ainda que uma das características fundamentais dos casos reside no fornecimento de dados e informação para discussão, enunciando as duas principais razões para a sua utilização no ensino: desenvolvimento de competências para a resolução de problemas e tomadas de decisão e, criação de hábitos de reflexão.

Neste alinhamento devemos referir ainda o **diálogo**, entendido como uma forma de interrogatório/questionamento que tem por fim levar o aluno a pensar, refletir e convencer-se que é capaz de pesquisar utilizando o raciocínio (Santos, 2005), representa uma estratégia pedagógica indutora de trabalho analítico e de reflexão que permite igualmente o desenvolvimento de competências de expressão, comunicação e argumentação. Em última análise o diálogo é um processo de reflexão dirigido – questionamento – em que as perguntas do professor vão orientando o raciocínio do aluno, levando-o a emitir conceitos, criticar, procurar e reformular (Nérici, 1991). Esta estratégia exige por parte do professor a formulação de hábeis perguntas que conduzam o aluno ao raciocínio ou à resposta desejada e representa uma oportunidade de estabelecer processos relevantes de escuta ativa e empatia, constituindo-se como processo de modelação ao desenvolvimento de competências ético-afetivas.

Numa dimensão menos reflexiva e mais experiencial e exploratória integramos as dinâmicas que envolvem uma abordagem na linha da clarificação de valores. Esta estratégia pretende ajudar os alunos a apresentar, ordenar e sistematizar os seus sentimentos e atitudes, facilitando processos de tomada de consciência de si próprio e dos valores que defende. Os alunos são livres para escolher os seus valores, partindo de alternativas e analisando as respetivas consequências. Exemplos de atividades ligadas a esta estratégia são a criação de diários de turma, a escrita de histórias na qual o aluno se posiciona perante factos, a enumeração e hierarquização de valores, entre outras explicitadas por Valente (1989). Na relação entre estratégias de ensino e EpC devemos ainda elencar a **simulação de papéis** (*Roleplaying*) claramente ligada à clarificação de valores. A simulação de papéis/dramatização é uma técnica de animação na qual dois ou mais participantes são convidados a interpretar/representar diferentes personagens que se encontrem numa situação precisa e problemática, tal como fariam na vida real, com a finalidade de criar uma experiência comum que possa servir de base a uma discussão posterior. Nessa discussão serão analisadas as representações, sentimentos e atitudes a eles ligados. Os participantes, que não os "atores", são colocados em posição de observadores durante a fase de dramatização dos papéis e tomam parte, conjuntamente com os "atores", na fase de análise conduzida pelo professor (Barbosa & Carvalho, 2004). Habilita os participantes a experimentarem novos comportamentos, num ambiente seguro, promovendo a capacidade empática dos alunos, a exploração dos seus sentimentos e a compreensão das suas atitudes, valores e perceções.

Numa vertente mais de trabalho cooperativo elencamos o trabalho de grupo e o trabalho de projeto. O **trabalho de grupo** dá ênfase à interação e à cooperação dos alunos, levando-os a concretizar tarefas de estudo e trabalho em conjunto. Podem organizar-se trabalhos de grupo para preparação de debates, assembleias de turma, trabalhos de investigação, estudos de caso, etc., em que as subtarefas são repartidas entre os seus membros, e os resultados aceites após discutidos entre todos (Nérici, 1991, p. 230). Entre as principais vantagens do trabalho de grupo podemos referir a promoção do espírito de inter-ajuda e de tolerância, a cooperação em vez da competição, o estímulo à socialização e à empatia, a circulação de ideias e informações que estimulam a criatividade e o aparecimento de novas ideias (Santos, 2005; Afonso, 2007). O professor deve assumir um papel de líder empenhado em orientar os grupos não de modo passivo, autoritário ou paternalista mas democrático e tanto quanto possível participativo. O **trabalho de projeto** procura desenvolver o espírito de iniciativa, de responsabilidade, de solidariedade e de liberdade. Consiste numa cadeia organizada de atividades, dominada por um motivo central e com o objetivo de contribuir para a solução de problemas. É essencial que envolva ativamente os alunos, desempenhando estes um papel essencial na escolha do tema, na organização, gestão e avaliação do próprio trabalho (Bordenave & Pereira, 1977). Em ambas as estratégias referidas anteriormente, massivamente utilizadas em todos os níveis de ensino e áreas disciplinares, podemos reiterar que a sua aplicação no domínio da EpC representa uma oportunidade de desenvolvimento de competências éticas e sociais, mas deve igualmente assentar em processos válidos de desenvolvimento de competências cognitivas e, neste sentido, serem avaliados de igual modo nessa dimensão.

As estratégias apresentadas constituem mecanismos ao serviço do professor que integradas de forma coerente, sustentada e organizada na sua ação ou nos processos de ensino-aprendizagem, podem constituir oportunidades efetivas para o desenvolvimento de competências de Cidadania transformando os tempos letivos de FC num espaço privilegiado de promoção da Cidadania. Depende do professor articular os objetivos, conteúdos, estratégias e recursos numa visão alargada, promotora de reflexão, da intervenção crítica, da participação e envolvimento do aluno. Cabe ao professor assumir um papel de facilitador, incentivando os alunos a participar, permitindo-lhes experienciar e vivenciar a Cidadania.

Por fim, no quadro de uma sociedade cada vez mais globalizada e tecnológica, não podemos, marginalizar o desenvolvimento crescente das tecnologias da informação e comunicação e o seu impacto na ação pedagógica e na Cidadania em geral. A utilização das tecnologias é uma dimensão emergente nos processos de ensino-aprendizagem e, é precisamente em torno desta dimensão, que nos debruçaremos no próximo subponto, conscientes que estamos da sua importância para o desenvolvimento integral do cidadão e da sua participação sustentada, ativa e crítica na sociedade.

3.2.2. As tecnologias *para e na* Formação Cívica: potencialidades pedagógicas e implicações para a formação de professores

As tecnologias tornaram-se onnipresentes e o impacto que tem no modo como as pessoas interagem entre si e com o mundo circundante leva-nos a reconhecer o importante papel que podem desempenhar na construção de uma Cidadania global e no envolvimento ativo e crítico dos indivíduos na comunidade.

O rápido desenvolvimento da tecnologia permitiu aumentar e alargar a discussão em torno da Cidadania a outros níveis e em outros espaços. Os indivíduos deixaram de interagir exclusivamente em contextos físicos e estão, cada vez mais, a criar grupos online baseados em ideais e interesses comuns (Bennett, et al., 2009). A Rede, ao permitir a conexão de objetos e pessoas, promove a participação e interação do indivíduo no seio de uma comunidade, fomentando a construção do conhecimento de modo colaborativo, distribuído e partilhado, ao mesmo tempo que promove oportunidades de *empowerment* e engajamento cívico dos indivíduos na vida social e política de uma nação e do mundo (McDonald, 2008).

As tecnologias podem também ser equacionadas como importantes instrumentos de apoio e/ou ferramentas, conduzindo à mudança das práticas pedagógicas. Através delas é possível promover e vivenciar a Cidadania – como iremos descrever em seguida –, trazendo novos contextos, realidades e dimensões para as aulas de FC. Que conhecimento profissional devem os professores desenvolver a fim de explorar o potencial das tecnologias para a Cidadania?

Aprender no século XXI é um processo contínuo que ocorre a qualquer hora e em qualquer lugar, a aprendizagem deixou de ser uma questão de aquisição de conhecimento confinado a um determinado espaço e tempo, prevalecendo, hoje em dia, um sem número de recursos e

mecanismos que concorrem diretamente com os meios mais “tradicionais” – a denominada Escola Paralela (Fischer, 2000).

Este cenário influencia em larga escala o atual paradigma de ensino. O professor é retirado do centro do processo de ensino-aprendizagem defendendo-se que o conhecimento deve ser ativamente construído, a aprendizagem experiencial e os estudantes responsabilizados pela sua própria aprendizagem. Estes princípios construtivistas alicerçados ao poder motivacional que as TIC detêm, fazem com que as oportunidades de promover mudanças pedagógicas assentes em estratégias de ensino-aprendizagem que privilegiem o uso destas ferramentas se tenha tornado um aspeto explorado e acarinhado por muitos, sejam eles investigadores ou professores no terreno. Consideramos, no entanto, essencial não assumir posições ingênuas quanto ao poder das tecnologias nos processos de ensino aprendizagem, não podendo ignorar o papel fundamental que os professores detêm no processo de ensino-aprendizagem.

O crescimento das atuais gerações em contexto de expansão e desenvolvimento das tecnologias caracteriza-as por uma mudança de comportamento e de estilos de aprendizagem em relação a gerações anteriores que relevam na adoção de um determinado modelo pedagógico e nas tomadas de decisão, em geral. O conhecimento pedagógico de conteúdo de um professor, caracterizado pela sua capacidade de transformar determinado conteúdo mediante o uso de estratégias pedagógicas adequadas, exige também que este olhe para os perfis dos seus alunos (necessidades, interessantes, motivação, preconceitos, concepções, etc.), de modo a tornar as suas aprendizagens mais significativas e a proporcionar-lhes uma formação mais adequada aos desafios da vida real atual.

Segundo Oblinger e Oblinger (2005), os alunos de hoje revelam mais facilidade em expressarem-se e compreenderem a realidade através dos media visuais, aprendem melhor através da descoberta (sozinhos ou com os seus pares) do que ao serem ensinados, apresentam tempos de resposta mais rápidos (embora isso não signifique que tenham padrões de resposta mais adequados/corretos). São os mesmos alunos que “exigem”, cada vez mais, *feedback* imediato, revelam níveis de atenção inferiores e uma tendência para mudar constantemente de tarefa e/ou realizar múltiplas atividades em simultâneo (*multitasking*). Paralelamente, constatamos que a tecnologia proporciona um conjunto de ferramentas e recursos, ampliando os seus contextos de aprendizagem e as suas áreas de interesse. A escola e o professor deixam de ser as únicas fontes de saber. O aparecimento da Web 2.0 ou dos *media sociais* ampliaram ainda mais este fenómeno, na medida em que permitiram ao indivíduo criar, comunicar, colaborar e partilhar, como nunca antes o mundo experienciou. O indivíduo torna-se assim produtor de conteúdos, em vez de ser um mero consumidor da informação criada por outros. A este respeito, vejamos a Figura 3 (abaixo), da nossa autoria, fruto da revisão da literatura levada a cabo no âmbito deste trabalho, que sintetiza as dimensões relativas ao potencial das TIC para a Cidadania. De um modo geral, as tecnologias constituem uma importante e considerável fonte de informação. A maior capacidade de armazenamento de informação e a sua distribuição contribuiu, a par com a abertura política e social, para uma maior democratização do acesso à informação. Atualmente, professores, alunos e/ou qualquer outro cidadão podem facilmente consultar inúmeras referências, cruzando informações de diferentes fontes e mantendo-se a par dos últimos acontecimentos. Esta oportunidade permite que os indivíduos alarguem os seus

horizontes, aumentem os seus conhecimentos, tornando-se cidadãos informados (Gatti, 2005; Mossberger, Tolbert, & McNeal, 2008; Selwyn, 2007). Esta dimensão informativa é a mais comum e reconhecida ligação entre as tecnologias e a Cidadania.

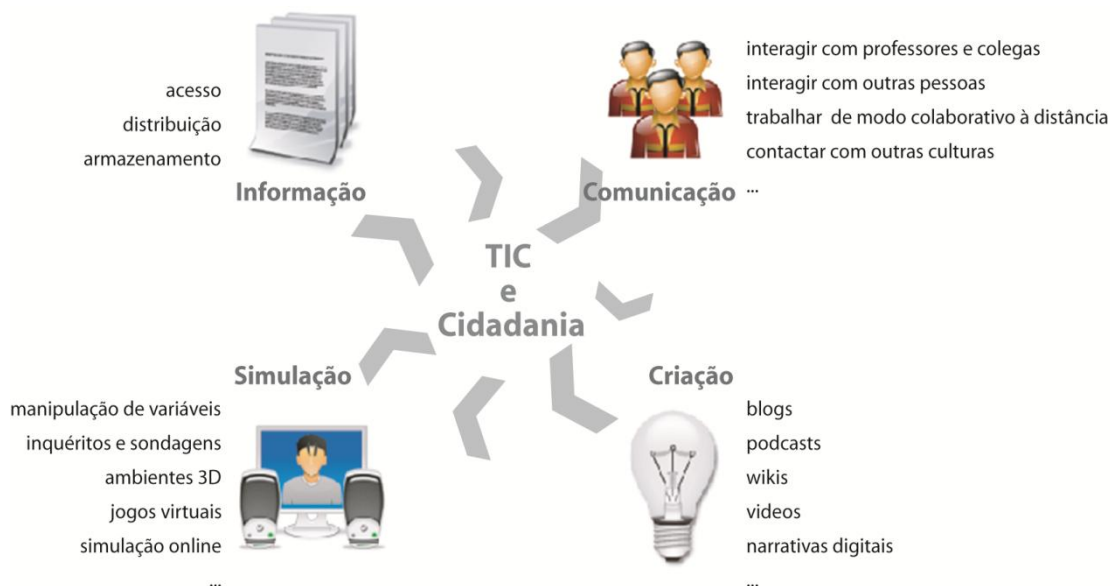


Figura 3 – Esquema enquadrador das diferentes dimensões no uso das TIC no domínio da EpC

Para além de permitir que o indivíduo aceda a uma vasta quantidade de informação sobre questões sociais e políticas, as tecnologias permitem também a participação ativa dos indivíduos em discussões em tempo real, o aprofundamento do conhecimento através de comunidades online, e ainda, a discussão de pontos de vista e ideias fora do círculo imediato das suas relações ou cultura (Bennett, et al., 2009). Em contextos mais formais, as ferramentas de comunicação e as plataformas de ensino a distância permitem que professores e alunos interajam com outras culturas, pessoas e realidades, alargando o seu conhecimento de mundo, divulgando o seu património cultural, ao mesmo tempo que treinam as suas competências sociais e de comunicação (Coutinho, 2007).

Noutra dimensão enquadrámos uma série de ferramentas tecnológicas: materiais interativos, jogos virtuais de ensino online, ambientes 3D (por exemplo, o Second Life), que proporcionam mecanismos de simulação da realidade, dando aos alunos a oportunidade para explorar e interagir com cenários e realidades não disponíveis na vida real ou no interior das escolas (Bender, 2005). Questionários, votações e outros recursos multimédia possibilitam, ainda, ao professor envolver os alunos em processos de questionamento, criar percursos alternativos de exploração de conteúdos e processos mais ou menos autónomos de aprendizagem.

Finalmente, as TIC dão a oportunidade aos alunos de criar recursos digitais diretamente ligados às questões de Cidadania (vídeos, blogs, podcasting, vodcastings, wikis, etc.). Através da criação e desenvolvimento de recursos digitais é possível envolver ativamente os alunos em temas de Cidadania. Adotar este tipo de uso da tecnologia, além de ser um passo importante para a "educação para os media", proporciona oportunidades de aprendizagem

centradas no aluno, a aprendizagem ativa e a construção colaborativa do conhecimento (em oposição a uma abordagem mais endoutrinadora e tradicional) (Selwyn, 2002, 2007).

Do outro lado da balança, pesam os argumentos que dão destaque às constantes ameaças a uma Cidadania plena e responsável que proliferam na rede (Livingstone & Haddon, 2009). Analisando a navegação numa vertente mais passiva destacamos os problemas crescentes ligados à receção de publicidade indesejada e *spam*, à disseminação de conteúdos de violência, o fácil acesso à pornografia e a outros conteúdos sexuais desapropriados para crianças e jovens e, ainda, a possível difusão de informação errónea, pouco credível e com mensagens explícitas ou subliminares, nomeadamente, de teor racial ou étnico. Numa lógica de maior interação e participação na rede há riscos associados à invasão de privacidade e violação dos direitos de autor (recolha e uso indevido de informação pessoal e da propriedade intelectual), à proliferação de fenómenos de perseguições, *cyberbullying* ou assédio sexual (facilitado que está o acesso às vítimas e ampliado o leque de ferramentas disponíveis aos agressores). Existem, ainda, problemas associados à realização de *downloads* ilegais e *hacking*, à criação e *upload* de material pornográfico, à proliferação de mensagens e atos ilegais (pirataria), persuasores ou violadores da integridade física e psicológica de outrem.

A distância física que separa os utilizadores da rede aliada à possibilidade do anonimato ou à criação de múltiplas identidades faz com que as regras, as ações e as consequências da navegação na Internet muitas vezes se esbatam, facilitando a ocorrência de comportamentos pouco éticos ou até mesmo ilegais, o que se traduz num desafio constante para o que entendemos por Cidadania.

À margem do debate entre os que se posicionam a favor ou contra as tecnologias, a verdade é que o indivíduo tem, efetivamente, prolongado a sua “existência” física através da utilização de interfaces virtuais, potenciadas pelo desenvolvimento crescente de múltiplas ferramentas de acesso e partilha de informação e inovadores mecanismos de comunicação síncrona e assíncrona. Neste sentido, e segundo Jenkins (2006), é essencial a existência de intervenções políticas e pedagógicas que promovam a justiça social no que respeita o mundo digital, na medida em que:

- i. persistem desigualdades no acesso às novas tecnologias que podem influenciar o nível de participação dos jovens;
- ii. a participação não é necessariamente sinónimo de uma atitude crítica e refletida das experiências online;
- iii. uma abordagem não supervisionada não garante o desenvolvimento das atitudes e comportamentos necessários para interagir com a complexidade e diversidade social de um ambiente virtual (desafio ético).

Mas, como podem os processos de ensino-aprendizagem integrar as potencialidades das TIC enumeradas ou estarem alerta para os perigos que encerram, quando não existe, por parte dos professores, um reconhecimento do seu valor e/ou as competências digitais necessárias para a sua utilização de forma inovadora?

Uma revisão da literatura mais recente no domínio da tecnologia aplicada à educação permite-nos constatar que, muito embora se tenham defendido as vantagens do uso das TIC nos processos de ensino-aprendizagem e se tenham criado as condições materiais e físicas

nas escolas (aumento do número de computadores disponíveis e das infraestruturas de suporte), prevalece um uso insatisfatório em particular, do seu potencial para a aprendizagem (Balanskat, Blamire, & Kefala, 2006; Hunt, Davies, & Pittard, 2006; Plomp & Voogt, 2009; Selwyn, 2010). O impacto da sociedade do conhecimento no nosso quotidiano e, concomitantemente, na Cidadania não se mede, apenas, pelo acesso ou ausência de informação ou de utilização das novas tecnologias por parte dos cidadãos²⁰. Ainda que não se possa ignorar a questão do acesso, outras variáveis contribuem para o panorama atual da utilização das tecnologias nas escolas entre as quais se destacam: o papel dado às mesmas no sistema educativo, em particular, a sua presença no currículo e nos objetivos que concretizam a sua integração nas atividades escolares, assim como, as concepções dos professores relativamente às potencialidades das tecnologias e a preparação que detêm para uma integração das TIC com fins pedagógicos e didáticos (Costa, 2000; Costa et al., 2008).

Com efeito, embora se reconheça a predisposição e as capacidades dos alunos de hoje no domínio das TIC, uma abordagem *laissez faire* – suportada pelo argumento de que as crianças dominam estas ferramentas melhor que os adultos – é extremamente imprudente (Jenkins, 2006). À destreza na utilização é essencial adicionar competências de pesquisa, seleção, análise e produção de conhecimento, bem como garantir a responsabilidade e segurança no uso. Torna-se essencial fornecer aos alunos as competências necessárias para uma análise adequada das fontes credíveis e a reflexão sobre as experiências vivenciadas, de modo a proporcionar aprendizagens indutoras de construção do conhecimento.

Sublinhamos, deste modo, a importância dos professores enquanto facilitadores neste processo de ascensão a um novo patamar, aquele em que se dá uso ao vasto potencial pedagógico das ferramentas tecnológicas – participação, criação e construção colaborativa do conhecimento –, e que se caracteriza pelo seu carácter crítico e transformador. Por outro lado, é essencial canalizar o verdadeiro potencial das TIC, deixando de parte uma visão instrumental – característica de muitos professores – que veem as TIC como meras ferramentas de execução mais célere de processos tradicionais, para passar a perceber o seu potencial de inovação e ampliação dos contextos, recursos e mecanismos. Dos professores, espera-se que a integração inovadora das TIC, em contextos de sala de aula ou em processos de ensino-aprendizagem, possibilite não só o acesso à informação mas, sobretudo, que estimule a comunicação, a criação e a simulação.

Concluimos, afirmando que, apesar de todo o entusiasmo, *“current research on the impact of communication technology on learners and the learning process is still underdeveloped”* (Siemens & Tittenberger, 2009, p. 6). Necessitamos de ser prudentes e evitar radicalismos, não julgar que a tecnologia é a panaceia para todos os problemas em Educação e, ao mesmo tempo, não descartar o seu potencial, uma vez que as TIC constituem uma componente fundamental do mundo para o qual estamos a formar os nossos alunos. Combinar o uso da tecnologia com o conteúdo, estilo pessoal do professor e estilo de aprendizagem dos alunos

²⁰ Em 2009, mais de um quarto da população mundial (1,9 Biliões de pessoas) encontrava-se conectada à Internet (ITU, 2009). No entanto, devemos ter em consideração que, embora na última década se tenham registado índices elevados de acesso à Internet, este é, ainda, um privilégio de uma pequena franja da população mundial, estando o acesso à Internet em larga escala associado ao rendimento *per capita* de cada país (<http://ec.europa.eu/eurostat>). O passado (nomeadamente no campo da educação) demonstrou que o simples acesso aos recursos ou à formação – a democratização –, não é sinónimo de sucesso.

parece ser o caminho mais proeminente para responder a este dilema (Frans, 2000) e aquele que procurámos desenvolver no âmbito deste projeto.

4. QUE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A FORMAÇÃO CÍVICA?

Independentemente da abordagem pedagógica adotada, o professor constitui uma peça fundamental na promoção da Cidadania e da educação em geral, impossível de ignorar. Um professor foi secularmente designado como alguém que “professava” um saber (Roldão, 2004), aquele que sabe algo e cuja função é “transmitir” esse saber a outros (Tardif, 2002) ou, sobretudo numa época em que a informação deixou de ser apanágio de alguns, aquele que faz os outros apropriarem-se de um saber (Roldão, 2007b).

Embora útil, para início de discussão, estas definições mais ou menos simplistas, originam de imediato um conjunto de interrogações se nos centrarmos na especificidade desse saber e nas condições necessárias ao seu desenvolvimento: que saberes e competências são necessárias ao ato de ensinar? Como aprendem os professores a ensinar? (Montero, 2005). E focando a atenção para o nosso enfoque investigativo: de que formação carecem os professores de FC?

Face ao contexto sócio histórico que descrevemos anteriormente (subsecção 2.1, página 36) reconhecemos que os professores do século XXI não podem reduzir-se à transmissão de saberes e de valores mais ou menos estáticos mas, sim, assumir uma postura flexível e atenta à evolução e aos desafios da sociedade, de modo a contribuir para o desenvolvimento integral dos seus alunos enquanto cidadãos críticos e interventivos, plenos de direitos e responsabilidades. A diminuição da importância do professor enquanto elemento transmissor de saber poderia conduzir à ideia de que a sua existência passaria a ser dispensável. No sentido inverso, tem-se assistido ao reconhecimento do papel do professor no processo de ensino-aprendizagem manifesto num sem número de estudos que procuraram colocar em evidência as características e competências de um bom professor e os processos formativos mais adequados para desenvolver, nos futuros-professores e nos professores em exercício, essas mesmas competências. Paralelamente, críticas aos modelos de formação de professor vigentes avolumam-se. Aponta-se, entre outros aspetos, o excesso de teoria, o carácter disciplinar e fragmentado das estratégias e a ausência de contacto com a realidade escolar (Pessoa, 2002).

A publicação do relatório *Educação um Tesouro a Descobrir* (Delors, 1996) e, mais recentemente, do *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers* (OCDE, 2005) fazem jus a estas preocupações e interesses investigativos. Nestes relatórios, podemos ler que desenvolver perfis de professores de modo a alinhar o seu desenvolvimento profissional com o desempenho e as necessidades da Escola constitui uma prioridade na educação.

A revisão da literatura da especialidade indica-nos que o perfil do professor depende de inúmeros fatores, desde os relativos à personalidade, passando pela experiência de vida e pelo tipo de formação profissional de que foi alvo. É a profissionalidade docente, de que tanto se fala e que contempla, segundo Sacristán (2002a, p. 64), “o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores”. Aliados a estes fatores encontramos, ainda,

aqueles que derivam de uma dimensão contextual, que nas suas diversas matizes proporcionam aos professores diferentes saberes e saberes-fazer (Zeichner & Gore, 1990).

Também a *American Educational Research Association* (AERA) se pronunciou sobre o papel dos professores para a eficácia do ensino, divulgando um extenso relatório que, entre outras recomendações e políticas, declara existir um consenso entre nações relativamente ao impacto significativo que os professores têm nas aprendizagens dos alunos e na eficácia geral das escolas (Cochran-Smith & Fries, 2005). Em Portugal, e na mesma linha de pensamento, o Decreto-Lei n.º 43/2007 preconiza que:

“o desafio da qualificação dos portugueses exige um corpo docente de qualidade, cada vez mais qualificado e com garantias de estabilidade, estando a qualidade do ensino e dos resultados de aprendizagem estreitamente articulada com a qualidade da qualificação dos educadores e professores”.

É neste enquadramento, de tomada de consciência da complexidade da profissão, que a formação de professores assume cada vez maior relevância, passando a ser equacionada à luz das inúmeras componentes do processo de ensino-aprendizagem: objetivos, atores, conteúdos, estratégias, avaliação, mas também contextos, crenças e valores. Reconhece-se, assim, a importância de promover o conhecimento profissional docente enquanto processo de formação permanente e holístico (Garcia, 1999, 2009; Korthagen, 2010; Sá-Chaves, 2007; Shulman, 1986b; Tavares, 1997).

De forma mais ou menos generalizada, tem-se assistido a medidas de favorecimento da profissionalização dos professores em exercício e à implementação de um modelo integrado de formação de professores, procurando-se, deste modo, contribuir para uma melhoria da qualidade do ensino. Por um lado, preparando os professores para a complexidade e heterogeneidade da Escola, por outro, colmatando os efeitos nefastos do recrutamento massivo de professores sem habilitações para a docência, fruto da democratização do ensino experienciada nas últimas décadas (Formosinho & Machado, 2009).

Assim, no sentido inverso à tendência que prevaleceu durante décadas, é necessário encetar um esforço sistemático de compreender as conceções, contextos e práticas dos professores de modo a potencializar o seu contributo. No que diz respeito à FC, é inegável a constatação de que a sua implementação, enquanto ACND nos moldes referidos anteriormente, transformou os professores nos principais responsáveis pela sua conceção e operacionalização, cabendo-lhes a eles delinear os projetos e as atividades apropriadas para este tempo letivo, tendo em vista o desenvolvimento da ética e da consciência cidadã dos alunos. Tal inovação curricular acarreta implicações claras nas suas necessidades de formação e desenvolvimento profissional, como demonstraremos mais à frente nesta subseção.

Começaremos por situar o atual paradigma da formação de professores, refletindo nos múltiplos modelos conceptuais vigentes, suas interpretações e consequências para professores, “especialistas” e instituições formadoras. Em seguida, passaremos para a explicitação de diferentes contributos teóricos sobre o conhecimento profissional docente, lançando pistas para uma possível adaptação do conceito na ACND de FC. Ambicionar explicitar alguns dos aspetos mais relevantes sobre o conhecimento profissional docente,

tendo em vista uma reflexão mais focalizada na figura do professor de/para a FC constitui, por si só, um desafio ambicioso, mas essencial para a dialética entre a teoria e a prática, no âmbito deste projeto de investigação.

4.1. O papel da formação de professores na construção do conhecimento profissional docente

A proliferação de termos associados à profissionalização e formação de professores em exercício (formação contínua, formação em serviço, educação permanente, reciclagem, crescimento profissional, desenvolvimento profissional, etc.) deixa transparecer o investimento neste domínio tal como recentemente sistematizou Oliveira-Formosinho (2009) para o contexto nacional. Paralelamente, uma extensa literatura sobre o chapéu aglutinador do conhecimento profissional tem-se desenvolvido nas últimas décadas tal como a recente revisão de literatura realizada por Bem-Peretz o demonstra (2011). No entanto, gostaríamos de salientar que à semelhança do conceito de Cidadania, o conceito de conhecimento profissional é uma construção sócio histórica que evolui e se modifica, não raras vezes, seguindo movimentos pendulares, que oscilam entre a teoria e a prática.

Não querendo relançar a falsa dicotomia entre “arte” e “ciência” no ato de ensinar corroboramos a ideia de que o ensino não é, nem pura ciência aplicada nem apenas arte mas sim uma *“combinação complexa de traços de uma e outra natureza”* (Esteves, 2001, p. 224), sendo necessário ultrapassar visões restritivas e aceitar um plano integrador da complexidade, levando a cabo uma *“reconceptualização da proclamada relação teoria-prática”* (Roldão, 2007b, p. 98).

Foi neste alinhamento que perspectivámos o ato de ensinar, enquanto processo vivencial, holístico e integrador que exige a análise crítica tanto dos quadros teóricos que o sustentam, como dos contextos em que se desenvolve. O resultado deste processo é a construção de um saber profissional ativo que integra um tipo de conhecimento específico da profissão, composto por múltiplas dimensões e modos de cognição (Montero, 2005). Assim, o conhecimento profissional a que nos reportamos integra não só o *saber pedagógico* (conhecimentos teóricos e conceptuais), o *saber-fazer* (esquemas práticos de ensino), o *saber porquê* (justificação da prática) (Garcia, 1999, p. 84), mas também o *saber ser* (características pessoais; emoções; valores) (Tardif, 2002).

Também os nossos interesses investigativos e respetivas opções metodológicas estruturam-se neste entendimento: que os saberes profissionais inerentes ao desempenho docente consubstanciam teorias, práxis, relações, afetos, valores e normas (Formosinho, 2009b). A análise do conhecimento profissional, no contexto deste estudo, deve ser entendida na procura de uma estrutura epistemológica do ato de ensinar do professor responsável pela FC. Focaremos a nossa revisão em torno de uma dimensão do conhecimento profissional: o conhecimento pedagógico de conteúdo. Esta opção deriva não só da consciência de que esta dimensão caracteriza com maior especificidade a profissão docente (Shulman, 1987), como do reconhecimento do papel estrutural que tem para o conhecimento profissional do professor – visível não só na investigação realizada neste domínio como no seu impacto para o

desenho curricular na formação de professores. Começamos no entanto por uma *viagem* pelos vários modelos conceptuais na formação de professores na medida em que estes relevam tanto para o nosso posicionamento teórico e investigativo como para a nossa abordagem prática e formativa.

4.1.1. Modelos conceptuais na formação de professores

As posturas investigativas e paradigmas que sustentam o ensino e a formação de professores têm assumido diferentes posições e *nuances*, por vezes, antagónicas, outras vezes confluentes. Atualmente, à semelhança de outras áreas científicas, podemos afirmar que o saber situa-se entre a consciência da mutabilidade do conhecimento e a prevalência de inúmeros fatores de complexidade epistemológica e contextual.

Joyce (1975)	tradicional	académica	competências	personalista	progressista
Hartnett & Naish (1980)	artesanal		tecnológica		crítica
Zeichner (1983)	artesanal	académica	behaviorista	personalista	investigação
Kirk (1986)			racionalismo		radicalismo
Zimpher & Howey (1987)	clínica		técnica	peçoal	crítica
Kennedy (1987)	acção delib- rada análise crítica		aplicação competências e teorias		
Simões (1987)	empiricista	teoricista	(apresenta ainda um modelo integrado)		
Feiman-Nemser (1990)	prática (apresenta a reflexão como disposição profissional geral)	académica	tecnológica	peçoal	crítica/social
Gómez (1992)	Abordagem tradicional A. reflexiva	A. enciclo- pédica A. compre- ensiva	m. treino m. adopção decisões		crítica e reconst invest.-acção
Altet (2000)	artesanal (apresenta ainda um modelo profissional – modelo do prático reflexivo)	académico	tecnológico	personalista	social/critico
Gómez (2001)	prática/ artesanal	técnico/ académica		abordagem reflexiva: a investi-acção	

Quadro 2 – Classificação de diferentes perspetivas em torno da formação de professores segundo diferentes autores com base nos trabalhos de Altet, 2000, Feiman-Nemser (1990), Garcia (1999), Gómez (2001), Simões (1987) e Zeichner (1983) – retirado de Pessoa (2002).

Pessoa (2002), na investigação desenvolvida na procura do “*Aprender a Pensar como Professor*”, compilou diversas propostas de classificação de modelos de formação de professores que reproduzimos no Quadro 2. O esforço de síntese e sistematização desta autora orientou a nossa análise e as nossas interrogações, facilitando a compreensão das múltiplas designações, conceitos e teorias presentes na literatura da especialidade. Não iremos debruçar-nos em pormenor sobre todas as conceções listadas, somente nos socorreremos desta visão no decurso da nossa exposição para evidenciar os principais marcos teóricos que influenciaram as atuais práticas no domínio da formação de professores.

Assumindo um ponto de vista diacrónico, podemos começar por realçar a prevalência no ensino e, por arrastamento, na formação, de uma racionalidade académica, centrada no domínio do conteúdo e baseada no pressuposto que bastava saber para saber ensinar. A principal preocupação na formação que conduzia à docência era, obviamente, a aquisição teórica de saberes teóricos (Garcia, 1999; Zeichner, 1983).

O crescimento da investigação no campo da pedagogia e a afirmação da didática enquanto ciência, abriu progressivamente espaço à emergência de uma racionalidade técnica focada no ato de ensinar. O paradigma da racionalidade técnica ou tecnológica assenta no pressuposto de que o professor deve aplicar um corpo de conhecimento concreto e objetivo relativo ao ato de ensinar, fazendo deste modo jus a uma certificação atestada por especialistas. Eram os modos de pensar e de agir, o “saber-fazer” do mestre ou de um reduzido grupo de mestres que os aprendizes deveriam tomar como referência e procurar seguir ou, mesmo, imitar. O modelo de formação subjacente a esta conceção de ensino passa(va), essencialmente, pela análise de práticas de ensino, pela elaboração de grelhas de observação, pela preocupação com a técnica e a sua eficácia (Estrela, 2002). Sustentado por esta conceção de ensino e de formação de cariz positivista, na qual se defendia que ensinar correspondia a uma ciência aplicada, o conhecimento profissional foi visto durante décadas como um saber externo e independente dos professores (Montero, 2005). A preconização deste processo mecânico de aplicação de técnicas e metodologias conduziu à desconsideração de outras dimensões subjacentes ao processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente as que envolviam as representações do próprio professor, os próprios alunos e os contextos socioculturais envolventes, i.e., a complexidade da vida na sala de aula com as suas múltiplas interações e imprevistos.

Com o passar do tempo, as práticas pedagógicas assentes nesta dimensão tecnicista, que encaravam o ensino numa *díade* processo-produto (competências do professor – resultados do aluno) linear e unidirecional (Damião, 2009), mostraram a sua ineficácia para a qualidade do ensino, nomeadamente em escolas com públicos mais desfavorecidos e com um menor *background* sociocultural e, de forma crescente, à medida que a democratização do ensino foi tornando as escolas cada vez mais heterogéneas. Paralelamente o interesse investigativo em torno do ato de ensinar foi crescendo concluindo-se que o comportamento dos professores e a sua ação pedagógica é claramente influenciada e determinada pelos seus processos cognitivos de pensamento (Clark & Peterson, 1986). Segundo estes investigadores o desempenho docente é mediado por processos cognitivos (pensamentos pré- inter- e pós-

ativos²¹) consubstanciados por múltiplas relações sistêmicas (dimensões pessoal, social, cultural, contextual) resultando tanto em limitações como em oportunidades para o processo de ensino-aprendizagem.

Este e outros contributos da investigação tornaram cada vez mais evidente que os professores não podiam continuar a ser encarados como executores especializados das metodologias e das teorias investigadas pelos académicos e especialistas, abrindo portas a uma mudança de paradigma baseado no conhecimento prático dos professores, i.e., nos seus processos de decisão em situações de interação direta. Reconheceu-se que para a inovação curricular deixar de restringir-se a meras intenções ou quadros de referência era essencial dar voz à experiência dos próprios professores e terminar com a introdução de modelos, seja de reforma ou de formação, de *cima* para *baixo*, onde as práticas ou o saber proveniente das experiências dos professores eram remetidas para segundo plano. Segundo Fullan e Hargreaves (2000, p. 29), *“independentemente de quão nobres, sofisticadas ou brilhantes possam ser as propostas de mudança e de aperfeiçoamento, elas nada representam se os professores não as adopta(re)m nas suas próprias salas de aula e não as traduz(ir)em numa prática profissional efectiva”*. Abrem-se as portas para uma racionalidade prática.

O ensino perspectivado enquanto atividade complexa, rica em imprevisibilidade e carregada de conflitos de valor relança a importância da prática na formação. Agora, já não numa perspectiva tradicional (de imitação de um modelo), perspectivando o professor como fonte de saber própria cuja experiência é essencial potenciar. A racionalidade prática focada na ação reflexiva defende que a formação de professores deve garantir os mecanismos de reflexão *sobre* e *para* a ação. De acordo com esta abordagem é necessário desencadear mecanismos de formação que possibilitem aos professores desenvolver capacidades de análise crítica das razões, motivações, objetivos, metodologias e constrangimentos das suas práticas para que promovam a qualidade no ensino e o seu próprio desenvolvimento profissional (Alarcão, 2007; Schön, 1983, 1987; Zeichner, 1993).

Equacionar o professor como um profissional reflexivo é, sobretudo, reconhecer o papel do conhecimento na ação (Schön, 1987) que se caracteriza pela existência de quadros de decisão teóricos e práticos suficientemente inteligentes e criativos que possibilitem uma ação pedagógica adequada à situação. Estes processos cognitivos envolvem de forma praticamente indiferenciada, a reflexão *para* a ação e a reflexão *na* ação (Alarcão, 2007, p. 96). Segundo Schön (1987), mentor da difusão do conceito de reflexão em educação, é essencial termos ainda em consideração a reflexão *sobre* a ação que envolve um posicionamento pós-ativo e que integra os dois processos reflexivos referidos atrás. Esta análise reflexiva posterior é aquela que permite ao professor analisar as suas intervenções à luz de quadros teóricos e da experiência anterior que possua, permitindo-lhe compreender futuros problemas ou descobrir novas soluções para velhos problemas.

Entendemos, na esteira de Feinam-Nemser (1990), que a reflexão²² constitui, mais do que um paradigma, uma disposição profissional genérica (ver Quadro 2). Partilhamos, ainda, da

²¹ Retomando a ideia revolucionária de Jackson (1968) de distinção entre etapa *pré-ativa*, *interativa* e *pós-ativa* de ensino.

posição assumida por Alarcão e Moreira (1993), quando alertam para a impossibilidade de reflexão no vazio, advogando a necessidade de quadros de referência, de uma base de conhecimentos, assim como de um certo domínio do discurso técnico. A estruturação de percursos formativos segundo os princípios da Teoria da Flexibilidade Cognitiva de Rand Spiro e colaboradores (1988) é defendida por estes autores, que preconizam os seus benefícios no alcance de uma formação holística e reflexiva capaz de combinar elementos de natureza teórica e prática, como é de resto nossa intenção demonstrar com o presente trabalho de investigação.

Concluímos, à margem de novos *inputs*, que o atual paradigma da formação defende, em particular, o papel ativo dos professores na formulação dos propósitos e finalidade do seu trabalho e no exercício de funções de liderança nas reformas escolares (Zeichner, 2008). Preconiza-se – pelo menos em termos teóricos – modelos participados e interativos de planificação e tomada de decisão, em vez da prescrição de receitas para a prática. Embora ainda de difícil operacionalização, reconhece-se, hoje, que é necessário capitalizar as vontades e saberes dos atores no terreno, obtendo o seu envolvimento na co construção das reformas curriculares e na implementação de políticas educativas eficazes. Mais do que a reflexão sobre as práticas a um nível micro ou individual, preconiza-se a importância da criação de comunidades de prática que possibilitem a troca de experiências e o conhecimento partilhado entre profissionais, promovendo-se o seu desenvolvimento profissional integrado nos contextos sociais e institucionais que influenciam e pelos quais são influenciados (Zeichner, 2008).

Consideramos, acima de tudo que, tanto no ensino como na formação, a teoria e a prática devem estar integradas e que, por isso mesmo, se deve perspetivar a construção do conhecimento e a produção de saberes numa lógica interativa, colaborativa e multidimensional, misturando a transmissão/aquisição de conceitos e de quadros teóricos de referência com processos de descoberta, mais autónomos, com um forte apelo à reflexão, ao pensamento crítico e à compreensão (Estrela, 2002; Tavares, 1997). Assim, os diferentes modelos de formação, acima descritos (Quadro 2), não devem ser vistos como alternativos, mas sim como complementares, articulando-se as contribuições e o capital de conhecimento produzido de forma a responder à complexidade das situações educativas e tendo sempre como fim último a promoção da equidade e da justiça social.

Reconhecida que está a importância da formação na construção do conhecimento de saberes profissionais *na, para e sobre* a ação docente torna-se premente uma análise mais focada e esclarecedora da natureza e dimensões do conhecimento profissional docente. Sobre este aspeto debruçar-nos-emos em mais detalhe nos parágrafos seguintes, procurando, de igual modo, compreender os desafios inerentes à concetualização do conhecimento pedagógico de conteúdo enquanto saber que distingue os professores de outros profissionais.

²² Muito embora existam muitos defensores da importância e pertinência da reflexão nos processos de formação, avolumam-se na literatura críticas ao “ensino reflexivo” adotado como *slogan* ou *moda*, o que coloca em evidência a disparidade tanto das interpretações como das práticas em torno do conceito de reflexão (Day, 1993; Gilroy, 1993; Zeichner & Liston, 1996).

4.1.2. A construção do Conhecimento Profissional Docente

A revisão da literatura em torno do conhecimento profissional docente alimentou a nossa reflexão e sustentou a construção do conhecimento adjacente a este trabalho na procura de respostas à pergunta: que saberes e competências são necessárias ao ato de ensinar no âmbito da ACND de FC (dimensão normativa)? Procurou-se obter, no âmbito deste estudo, a resposta a esta pergunta em estreita relação com os professores fazendo jus a um modelo transformador que integra a teoria e a prática, num processo refletido *na, para e sobre* a ação dos professores (dimensão descritiva). Muito embora essa integração surja numa fase posterior deste trabalho, a sistematização do conhecimento existente numa fase anterior revelou-se essencial para a construção de um modelo de intervenção (programa de formação) sólido e sustentado. Numa tentativa de situar a nossa reflexão e obter uma compreensão teórica e sistematizada do conhecimento profissional do professor recuperamos e sintetizamos no quadro abaixo (Quadro 3, da nossa autoria) o trabalho desenvolvido por alguns dos inúmeros investigadores, que trabalh(ar)am neste domínio.

Dimensões do Conhecimento Profissional Docente									
Autor (es)	Elbaz (1983)	self		meio		conteúdo		currículo	instrução
	Leinhardt & Smith (1985)	conteúdo				planificação			
	Shulman (1986a, 1987)	conteúdo	pedagogia geral	currículo	pedagógico de conteúdo	alunos e aprendizagens	contexto	fins, objetivos e valores	
	Grossman (1990)	conteúdo		pedagógico geral		pedagógico de conteúdo		contexto	
	Morine-Dershimer & Kent (1999)	fins educativos, propósitos e valores	pedagógico	sobre os alunos e suas aprendizagens	didático do conteúdo	currículo	conteúdo	contexto específico	contexto geral
	Sá-Chaves & Alarcão (2000, 2007)	conteúdo	currículo	pedagogia geral	fins, objetivos e valores educacionais	aprendentes e suas características	pedagógico de conteúdo	dos contextos	si próprio
	Hashweh (2005)	conteúdo	objetivos, propósitos e filosofia	currículo	recursos	contexto	conhecimento pedagógico e crenças		conhecimento e crenças sobre o ensino e os alunos
	Mishra & Koehler (2006)	tecnológico	conteúdo	pedagógico	pedagógico do conteúdo	tecnológico de conteúdo	tecnológico, pedagógico	tecnológico, pedagógico de conteúdo	contextos

Quadro 3 – Modelos conceptuais relativos ao Conhecimento Profissional Docente

A construção de um quadro desta natureza revelou-se uma tarefa complexa, tal a diversidade de estudos, designações e sobreposições de perspetivas, modelos e orientações descritos na literatura da especialidade. Conscientes da impossibilidade de reduzir o extenso conhecimento produzido sem correr riscos de desvirtuação da problemática, procurámos listar algumas das dimensões mais evocadas sobre o conhecimento profissional.

Da análise da literatura da especialidade e dos quadros de referência dos autores referidos acima (Quadro 3) é inequívoco que o modelo de Shulman (1987) constitui aquele que mais repercussão teve na comunidade científica e académica, influenciando o pensamento dos que lhe seguiram. Shulman (1986b), num texto seminal, amplamente conhecido e citado no campo da formação de professores, distingue três dimensões de conhecimento profissional: o *conhecimento proposicional*, o *conhecimento de casos* e o *conhecimento estratégico*, fazendo uma analogia a três categorias essenciais no ensino: conteúdo, pedagogia e currículo. A procura daquilo que Shulman (2004) denominou e sabiamente compilou em “*Wisdom of Practice*” transformou a investigação em educação para as décadas seguintes e potenciou a produção de conhecimento sistemático sobre o *ato de ensinar*. A enumeração das dimensões que compõem o conhecimento subjacente à ação dos professores no contexto de sua prática, tal como descritas no quadro acima, são o resultado dessa investigação e possibilitaram uma análise decomposta – em jeito de classificação ou categorização científica – das várias componentes que influenciam as tomadas de decisão no *ato de ensinar*. A pertinência e utilização do modelo de Shulman tem sido visível na adoção e consideração das suas componentes na construção de inúmeros programas de formação e reformas curriculares. Todavia, alguns autores acusam Shulman de não ter sido claro quanto ao uso, relação ou hierarquia que os vários elementos ocupam no conhecimento profissional, considerando a decomposição das componentes um mapeamento cognitivo pouco esclarecedor das dinâmicas, demasiado estático e normativo (Carlsen, 1999; Hashweh, 2005), apontando-se outros caminhos para a concetualização do ato de ensinar.

Segundo Grossman (1990), existem essencialmente quatro grandes pilares comuns a ter em atenção quando analisado o conhecimento profissional docente: o conhecimento do conteúdo; o conhecimento pedagógico geral (psicopedagógico) e o conhecimento do contexto que se estruturam em estreita ligação com a quarta dimensão que ocupa uma posição central no ato de ensinar: o conhecimento pedagógico de conteúdo. Esta investigadora dá ainda um importante contributo ao identificar subcategorias dentro da dimensão conhecimento pedagógico de conteúdo, que discutiremos mais à frente deste trabalho (ver página 95). Carlsen (1999), recuperando o trabalho de Grossman (1990), relembra ainda que o conhecimento profissional não pode ser entendido como um processo estanque mas sim heurístico, estando as dimensões que o compõem inter-relacionadas.

Na esteira do trabalho de Shulman (1987) e Grossman (1990), Morine-Dersheimer e Kent (1999) listam oito dimensões no conhecimento profissional, recuperando e cruzando com o trabalho de Carlsen (1999), que destaca a importância de dividir o contexto numa dimensão mais geral e noutra mais específica.

Numa vertente mais interpretativa ou descritiva encontramos o trabalho pioneiro desenvolvido por Elbaz (1983) que alertou para a importância do *self* na construção do conhecimento

profissional. A importância da narrativa para a compreensão do conhecimento profissional sustentou a linha de investigação preconizada tanto por Elbaz (1983) como por Connelly, Clandinin e Ming Fang (1995; 1997). Estes últimos dedicaram-se a desenvolver o conceito de *conhecimento pessoal prático* a que metaforicamente associaram a uma paisagem (*Knowledge Landscape*), composta por uma teia de pessoas, espaços e objetos e suportada tanto por uma componente cognitiva como moral. Nesta senda, do *conhecimento pessoal*, estes investigadores procuram as vozes dos professores e sustentam o conhecimento nos processos de reflexão, na autoimagem e na análise narrativa das suas práticas, alicerçados em metodologias de cariz fenomenológico e interpretativo.

Assente na procura de um entendimento mais profundo e menos analítico do ato de ensinar, a investigação sobre o conhecimento profissional tem vindo a destacar, em larga escala, o papel do “pensamento do professor” nos processos de ensino-aprendizagem. A eficácia do professor associa-se à capacidade de mobilizar crenças e conhecimento, à capacidade de pensar, refletir e construir representações ajustadas e significativas da experiência, guiando, desta forma, os seus processos de tomada de decisão e ação.

Na impossibilidade de descrever todos os contributos e tipologias existentes na literatura em pormenor, sustentamos a descrição das componentes associadas ao conhecimento profissional docente através de modelo que corresponde a um esforço de síntese e integração de Sá Chaves e Alarcão (2000; 2007, p. 66) baseado nos contributos teóricos de Shulman (1986b, 1987) e Elbaz (1983). Para além destas duas influências, abertamente declaradas, no modelo de Sá-chaves e Alarcão (2000, 2007) também o pensamento de Schön (1983, 1987), destacado anteriormente, enriqueceu a visão destas investigadoras. Schön influenciou de forma significativa as formas de pensar a formação abrindo portas à importância da reflexão no ato de ensinar com repercussões claras nos modelos de cariz mais interpretativa e descritiva sobre o conhecimento profissional (Alarcão, 2007). Acrescem, ainda, a este modelo, as influências do trabalho de Clandinin e Connelly (1995), que o imbuíram das componentes pessoal e profissional. O modelo de conhecimento profissional defendido por Sá-Chaves e Alarcão (2007; 2000) integra, assim, as seguintes dimensões:

- i. **conhecimento de conteúdo**, que se refere aos conteúdos, estruturas e tópicos das matérias a ensinar, incluindo as suas formas de raciocínio, de argumentação e de validação.
- ii. **conhecimento do currículo**, referindo-se ao domínio específico de programas e materiais que servem “como ferramentas de trabalho” aos professores;
- iii. **conhecimento pedagógico geral**, que se refere ao domínio dos princípios genéricos subjacentes à organização, gestão, métodos e avaliação da classe, mas que não são exclusivos de uma disciplina e transcendem a dimensão conteúdo;
- iv. **conhecimento dos fins, objetivos e valores educacionais**, que se refere aos fundamentos filosóficos e histórico em educação;
- v. **conhecimento dos aprendentes e das suas características**, remetendo para os fatores ligados à individualidade de cada aprendente nas suas múltiplas dimensões e da instabilidade provinda do seu carácter dinâmico, nomeadamente os seus

interesses, as suas necessidades e dificuldades, que podem interferir positiva ou negativamente no seu desempenho escolar.

- vi. **conhecimento pedagógico do conteúdo**, que se refere a uma competência reflexiva que, articulando ciência e pedagogia, permite tornar cada conteúdo compreensível, quer através da sua (des)construção, quer através do conhecimento e controlo de todas as outras dimensões como variáveis no processo de ensino-aprendizagem.
- vii. **conhecimento dos contextos**, remetendo para as dimensões que vão da especificidade da sala de aula e da escola à natureza particular das comunidades e das culturas e, finalmente;
- viii. **conhecimento de si próprio**, referindo-se à capacidade de cada formando identificar, conhecer e controlar conscientemente as múltiplas dimensões inerentes ao ato pedagógico, nele se incluindo como uma das variáveis mais decisivas e determinantes (dimensão metacognitiva). Esta dimensão é vista como uma estrutura epistémica que confere sentido e unidade às dimensões integrantes do conhecimento profissional.

Entendemos este modelo como integrador na medida em que encontramos nas dimensões que o compõem uma inclusão de duas linhas teóricas²³ na esteira do defendido por Fenstermacher (1994): uma mais normativa, de desconstrução analítica das componentes envolvidas no conhecimento global do professor difundida pelos trabalhos de Shulman e colaboradores/seguidores (Carlsen, 1999; Grossman, 1990; Morine-Dershimer & Kent, 1999; Shulman, 1986a, 1987) e outra que se centra na construção do conhecimento profissional enquanto processo de elaboração reflexiva, pessoal, de carácter interpretativo e emergente da prática (Clandinin & Connelly, 1995; Connelly, et al., 1997; Elbaz, 1983; Schön, 1983, 1987).

Na perspetiva de Sá-Chaves e Alarcão (2007) as dimensões do conhecimento profissional enumeradas estruturam o conhecimento em ação do professor, possibilitando a difícil tarefa de compreensão da complexidade da *praxis* pedagógica. Muito embora se compreenda que a divisão do conhecimento profissional em dimensões é um exercício mais teórico que prático, a sua concretização permite a análise das especificidades do saber profissional e uma visão sobre as dinâmicas relacionais das diferentes variáveis que informam, fundamentam e sustentam as práticas dos professores.

Adicionalmente, destacamos o modelo de Hashweh (2005), não pela originalidade das dimensões que elencam mas pela defesa de um modelo em que as diferentes componentes se articulam e interrelacionam dando origem a um repertório de construções pedagógicas específicas ao professor e à disciplina que este ensina. Segundo o modelo de Hashweh (2005), que destaca a centralidade do conhecimento pedagógico de conteúdo, *“pedagogical constructions result from an inventive process that is influenced by the interaction of knowledge and beliefs from different categories”* (p. 277).

²³ Gostaríamos de salvaguardar que esta dualidade de perspetivas analítica/normativa e descritiva/narrativa é mais explicativa que efetiva, na medida em que existem evidências de uma procura pela reflexão, por exemplo, na concetualização do *Pedagogical Reasoning and Action Model* de Shulman (1987, p. 15) e vice-versa, de os modelos mais descritivos evidenciarem características analíticas.

Por fim, gostaríamos de evidenciar o modelo proposto por Mishra e Koehle (2006) que, salientado o papel da tecnologia na sociedade pós-moderna, adaptaram o modelo de Shulman (1987), a fim de acomodar a componente tecnológica necessária ao conhecimento profissional docente da atualidade. O impacto das TIC na sociedade em geral, tornou evidente a necessidade de integração educativa das mesmas. Perrenoud (2000) na passagem do milênio, ao elencar as dez novas competências para ensinar²⁴ destacava já o papel fundamental que as tecnologias deveriam desempenhar na vida dos professores. Entre nós, Roberto Carneiro (2004) na identificação que fez dos seis saberes fundamentais²⁵ a ter em conta na atividade docente, assinala a importância do saber sobre as tecnologias educativas, referindo que o professor deve possuir “*conhecimentos avançados relativamente a como lidar e ensinar os seus alunos a tirar partido das novas tecnologias*” (2004, p. 119).

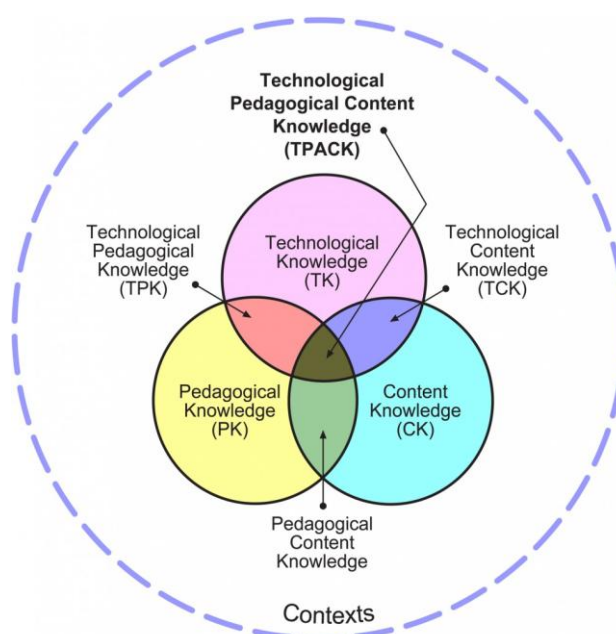


Figura 4 – TPACK components – Fonte: <http://tpack.org/>

O modelo proposto por Mishra e Koehle (2006), designado por TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*) e apresentado na Figura 4, assenta na ideia de que a

²⁴ As competências para ensinar defendidas por Philippe Perrenoud (2000) são: 1) organizar e dirigir situações de aprendizagem; 2) administrar a progressão das aprendizagens; 3) conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam; 4) envolver os alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho; 5) trabalhar em equipe; 6) participar na administração da escola; 7) informar e envolver os pais; 8) utilizar novas tecnologias; 9) enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; 10) administrar a própria formação contínua.

²⁵ a) “Saber sobre a **área disciplinar** – para se ensinar bem, o professor tem de conhecer muito bem o que se ensina; b) Saber sobre **desenvolvimento humano** – um bom professor é aquele que conhece e aplica os conhecimentos adequados ao desenvolvimento humano, evolução da personalidade e a psicologia da aprendizagem; c) Saber sobre **modos de aprender** – um bom professor deve ser conhecedor e variar constantemente estratégias de aprendizagem para melhor lidar com estilos de aprendizagens diversificados, motivando e estimulando os alunos; d) Saber sobre **recursos curriculares** – um bom professor deve ter conhecimentos avançados em recursos curriculares, para saber fazer uma adequada gestão curricular; e) Saber sobre **tecnologias educativas** – o professor deve ter conhecimentos avançados relativamente a como lidar e ensinar os seus alunos a tirar partido das novas tecnologias; f) Saber sobre **trabalho colaborativo** – todo o bom profissional deve saber partilhar as suas experiências positivas e contribuir plenamente para o trabalho de equipa, porque “nenhum docente é eficiente e eficaz sozinho” (Carneiro, 2004, p. 119).

integração das TIC no currículo resulta de uma mistura balanceada de conhecimentos de conteúdo, de cariz pedagógico e tecnológico.

Em jeito de conclusão, a análise dos diferentes modelos pedagógicos enumerados no Quadro 3 permitiu-nos salientar e compreender a complexidade inerente ao conceito de conhecimento profissional docente. De uma forma geral, podemos dizer que o conhecimento profissional do professor é consensualmente composto por saberes plurais, compósitos e heterogêneos, de natureza mobilizadora e transformadora, por sua vez inscrito num quadro que se deseja e almeja de aprendizagem permanente.

De entre as várias componentes agregadoras do conhecimento profissional gostaríamos, no entanto, de destacar a importância e a centralidade do conhecimento pedagógico de conteúdo. Debruçar-nos-emos nesta dimensão, na medida em que defendemos o conhecimento pedagógico de conteúdo enquanto elemento diferenciador da profissão docente, na esteira de Shulman (1986a, 1987). Esta dimensão desempenha, tendo em conta o alinhamento de ideias descrito, um papel relevante nos processos de formação e construção do conhecimento profissional dos professores e na nossa investigação, em particular na medida em que procuramos contribuir para o atual estado da arte do conhecimento profissional docente dos professores de FC.

Embora amplamente divulgado, o conhecimento pedagógico de conteúdo está longe de ser um conceito de simples compreensão e explicação. Desde a sua criação, vários investigadores têm-se debruçado sobre o conceito, originando-se várias interpretações e categorizações das suas componentes, associadas tanto a domínios de conhecimento específicos como procurando balizar a sua aplicação num nível geral, como de resto é farta a literatura disponível (Abell, 2008; Barnett & Hodson, 2001; Berry, Loughran, & van Driel, 2008; Carlsen, 1999; Carter, 1990; Cochran, DeRuiter, & King, 1993; Fernández-Balboa & Stiehl, 1995; Gudmundsdóttir, 1990; Hashweh, 2005; Henze, van Driel, & Verloop, 2008; Magnusson, Krajcik, & Borko, 2002; Marks, 1990; Ponte, 1999; Van Driel, Verloop, & de Vos, 1998).

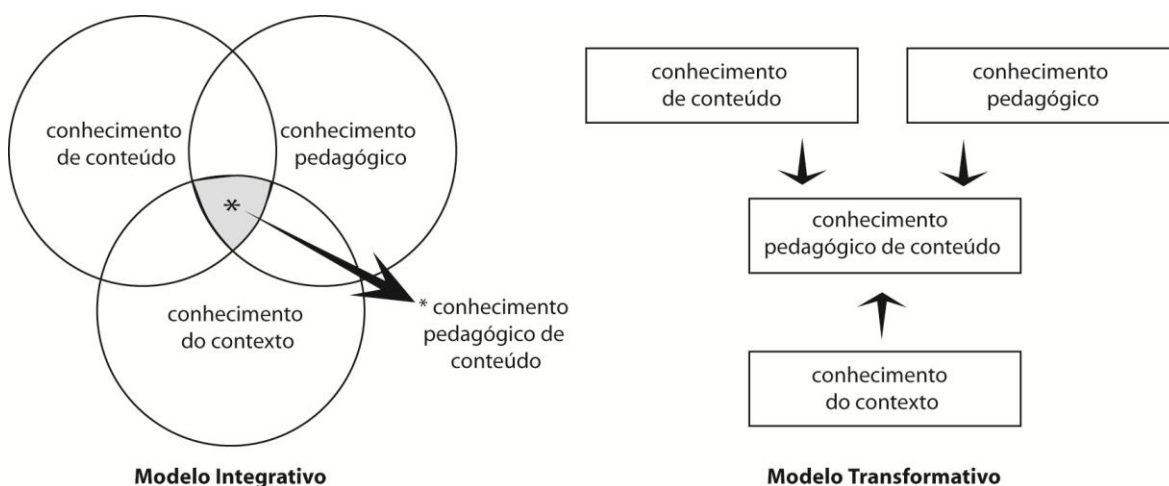


Figura 5 – Modelos de interpretação do Conhecimento Pedagógico de Conteúdo, segundo Gess-Newsome (1999).

Segundo Gess-Newsome (1999) podemos encontrar na literatura um *continuum* entre dois modelos distintos de interpretação do conhecimento pedagógico de conteúdo evidenciados na Figura 5: o modelo integrativo e o modelo transformativo.

O modelo integrativo corresponde na sua versão mais “pura” à assunção de que o conteúdo pedagógico de conteúdo não existe em si mesmo, mas somente como um ato docente resultante da intersecção dos conhecimentos de conteúdo, pedagogia e contexto. Noutra perspetiva, de cariz transformativo, o conhecimento pedagógico de conteúdo é compreendido mais como um produto que resulta da mobilização e síntese dos conhecimentos base de conteúdo, pedagógico e de contexto, assumindo-se como conhecimento próprio/novo. Perspetivar o conhecimento pedagógico de conteúdo segundo um ou outro modelo tem implicações na formação de professores e está, segundo a investigadora, na base do dilema de uma ênfase na formação específica versus uma formação geral²⁶.

A descrição deste *continuum* de modelos relativos ao conhecimento pedagógico de conteúdo, proposto por Gess-Newsome (1999), serviu de introdução ao conceito e, por outro lado, pretendeu evidenciar a polémica em torno da concetualização do conceito. Permanecem dúvidas se o conhecimento pedagógico de conteúdo deve ser entendido como uma categoria que envolve conhecimento próprio ou se corresponde somente à intersecção do conhecimento de outras dimensões inerentes ao conhecimento profissional. Vejamos alguns dos modelos que se debruçaram sobre o conceito de conhecimento pedagógico de conteúdo.

De modo a sistematizarmos conhecimento já produzido, recuperamos um dos modelos do conhecimento profissional docente apresentado anteriormente – Grossman (1990) – (ver Figura 6). Segundo Grossman o conhecimento pedagógico de conteúdo interrelaciona-se com as restantes dimensões do conhecimento profissional, está subdividido em quatro componentes e foca-se na construção de conhecimento próprio relativo a um tópico específico. A primeira componente corresponde (1) aos conhecimentos e conceções dos próprios professores, relativamente aos propósitos do domínio específico de conhecimento a ensinar e os respetivos níveis de escolaridade. Em consonância com esta componente, o conhecimento pedagógico de conteúdo envolve ainda o entendimento relativo: (2) aos conhecimentos anteriores, conceções e preconceitos dos alunos relativamente a determinado tópico; (3) ao currículo a desenvolver, desde as sequências de aprendizagem, à planificação e condução das aulas e atividades e, por fim, (4) ao *processo instrucional*, isto é, às

²⁶ O modelo integrador, mesmo prevendo a mistura das várias componentes, distingue-as claramente o que, por um lado, tem a vantagem de possibilitar o desenvolvimento independente das várias componentes e depois a sua integração e, numa análise pós-ação (e nesse sentido pós integração), possibilitar a desconstrução e estudo para uma melhor compreensão e reorganização do ato de ensinar. De outro ponto vista, o modelo integrador tem também subjacente o perigo potencial de se dar mais importância a uma componente do que a outra, em especial ao conteúdo, perpetuando, deste modo, modelos transmissivos de ensino sem a devida atenção aos contexto e a outros conhecimentos estruturais/curriculares. Já o modelo transformador, ao constituir-se como mais do que a soma das partes, assume-se como uma amálgama poderosa e interessante para a formação de professores (em particular para a formação inicial pela in experiência prática dos alunos-futuros-professores). Todavia, a sua identificação, caracterização e delimitação a uma situação específica representa um risco, por um lado, da difusão da ideia de “boas práticas” aplicáveis sem margem de falhas em todos os domínios científicos e contextos de ensino e, por outro, de uma desprofissionalização da função docente, através da desvalorização das práticas dos professores e respetivo enaltecimento da validação externa realizada por professores mais experientes e correspondentes processos de imitação – conduzindo ao comprometimento da criatividade, do desenvolvimento pessoal e da autonomia dos professores nas tomadas de decisão (Gess-Newsome, 1999).

estratégias de ensino-aprendizagem e representação do conhecimento mais adequadas – exemplos ilustrativos, analogias, metáforas adequadas, demonstrações, experiências, etc..

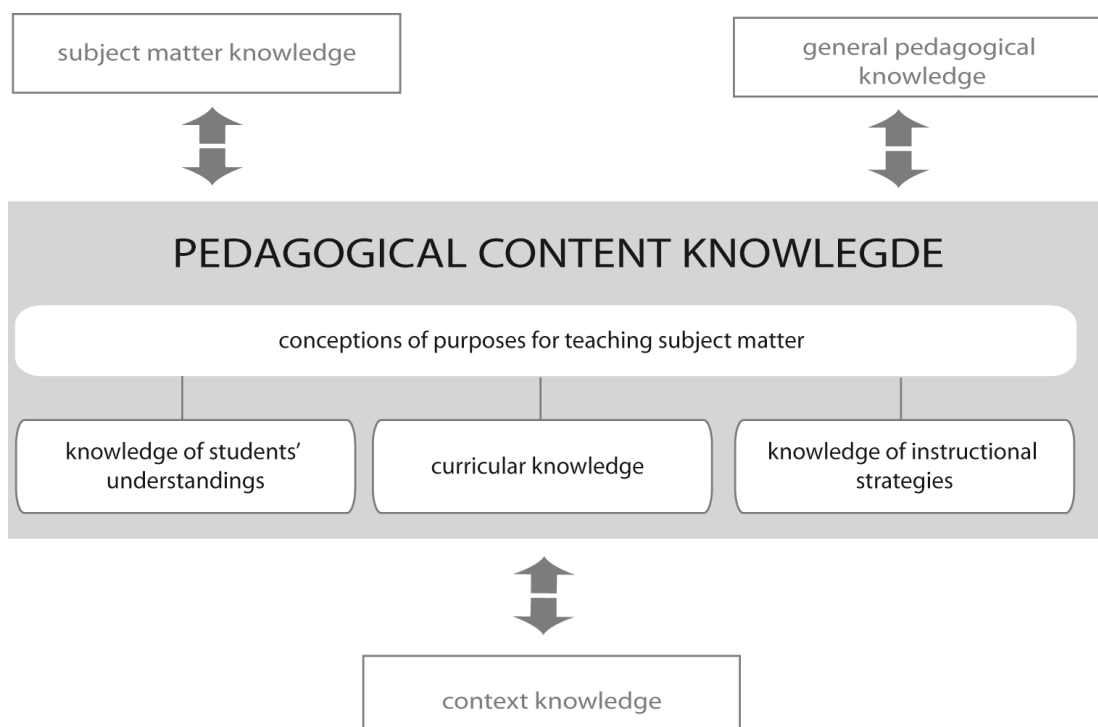


Figura 6 – Conhecimento Pedagógico de Conteúdo (in Grossman, 1990).

Sustentado por uma perspectiva construtivista, o modelo apresentado por Cochran, DeRuiter e King (1993) dá corpo a um modelo integrador do conhecimento pedagógico de conteúdo. Segundo os seus mentores o conhecimento do professor é dinâmico, o seu desenvolvimento é contínuo e é composto pela compreensão integrada do conhecimento: (1) pedagógico, (2) do conteúdo, (3) das características dos alunos e (4) do contexto de aprendizagem.

Influenciados pelo modelo de Grossman (1990) e de Tamir (1988), Magnusson, Krajcik e Borko (2002) trazem para debate um modelo (de cariz transformador) para o ensino das ciências, no qual o conhecimento pedagógico de conteúdo está assente nas orientações para o ensino das ciências. Estas orientações, que representam uma espécie de mapa concetual que guiam o professor nas suas tomadas de decisão, dão forma às restantes subcategorias: currículo, alunos, estratégias e avaliação. Como podemos observar, este modelo acrescenta às subdivisões de Grossman (1990), essencialmente, uma quinta – procedimentos de avaliação –, que envolve tanto o conhecimento das dimensões de ensino a avaliar como dos métodos para avaliar.

Recentemente, Park e Oliver (2008) introduzem o modelo hexagonal do conhecimento pedagógico de conteúdo (aplicado ao ensino das ciências).

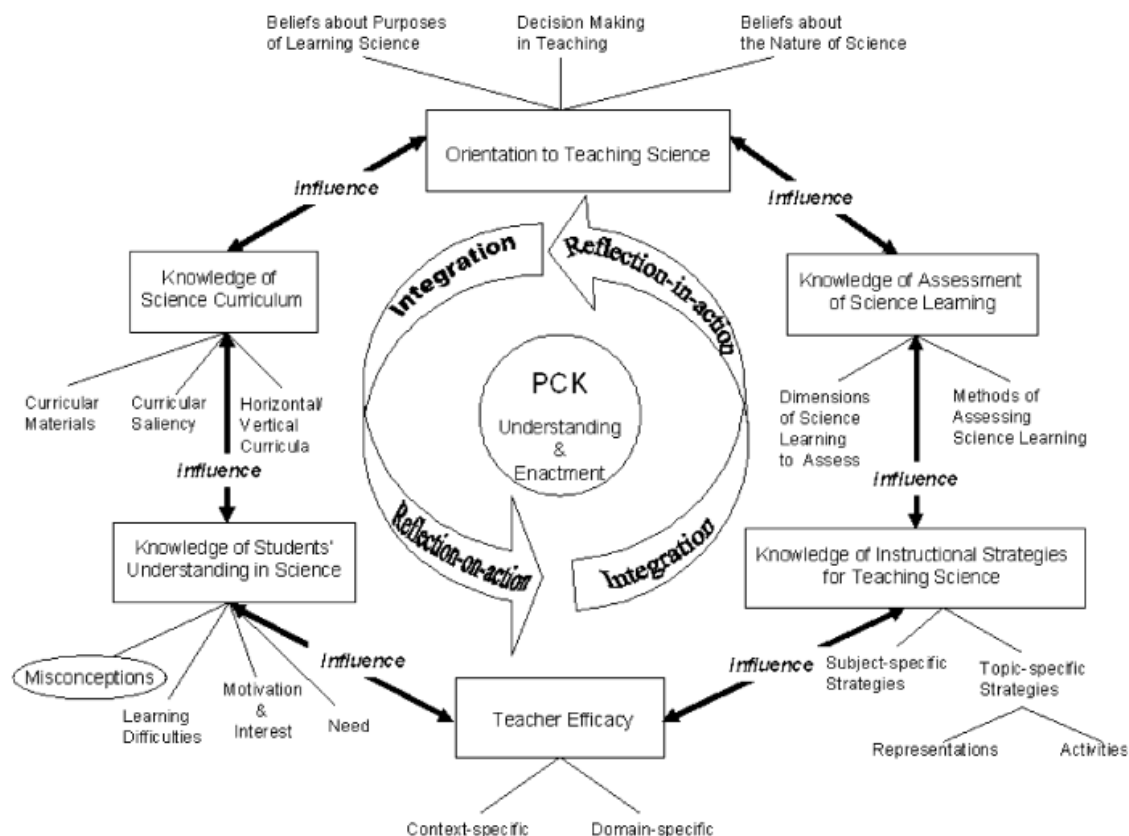


Figura 7 – Modelo hexagonal do conhecimento pedagógico de conteúdo (aplicado ao ensino das ciências) de Park & Oliver (2008).

Este modelo partiu da concetualização do conhecimento pedagógico de conteúdo em duas dimensões: a compreensão e a ação. Segundo os autores a integração das várias componentes é realizada através do contínuo reajuste tanto na reflexão-na-ação como na reflexão-sobre a-ação.

Após a análise de vários modelos e categorizações associadas ao conceito de conhecimento pedagógico concluímos que o modelo transformador assenta, ele também, em princípios de integração das várias dimensões que sustentam o conhecimento profissional. Recentemente, Abell (2008) preconizou a existência de quatro características essenciais associadas ao conhecimento pedagógico de conteúdo, ultrapassando-se, deste modo, o *continuum* dicotómico proposto por Gess-Newsome (1999). Assim, com base numa revisão de literatura de artigos nas últimas duas décadas, podemos afirmar que o conhecimento pedagógico de conteúdo:

- i. inclui categorias discretas de conhecimentos que são aplicados em sinergia na prática docente;
- ii. é uma dimensão dinâmica e não estática;
- iii. é fundamental para o conhecimento profissional docente, e;
- iv. envolve a transformação de outros tipos de conhecimento (contextual, curricular, pedagógico, etc.,).

O conhecimento pedagógico de conteúdo foca-se, portanto, no nosso entender, no ato de ensinar (transformar o conhecimento de) determinado tópico ou conteúdo, face a um contexto específico e mediante a compreensão das dificuldades específicas e/ou características dos alunos a ensinar, de modo efetivo, útil e interessante. Segundo a investigação da especialidade, os padrões de conhecimento pedagógico do conteúdo num professor “inexperiente” ou “especialista” podem ser inferidos mediante a análise do modo como cada um conduz o processo de ensino-aprendizagem, na flexibilidade com que trata o conteúdo, na seleção da estratégia, de acordo com o ambiente de aprendizagem ou na atenção que tem para adaptar os conteúdos e as metodologias ao nível de conhecimento dos alunos (Gudmundsdóttir & Shulman, 2005; Shulman, 1987).

Defendemos, na linha de pensamento de vários autores que ao longo das últimas décadas se debruçaram nesta linha de investigação, que o conhecimento pedagógico de conteúdo é uma dimensão dotada de valor heurístico, estruturada numa combinação de fontes de conhecimento de origem interna (reflexão pessoal, análise de práticas e de sentimentos) e externa (conteúdo a ensinar, o contexto social, as políticas e os currículos, condições de trabalho) (Hashweh, 2005).

Em síntese, o conhecimento pedagógico de conteúdo é um processo de construção, adjacente ao conteúdo que os professores ensinam, assente no trabalho docente pré-ativo, interativo e na reflexão pós-ativa e que se traduz, essencialmente, na forma como estes traduzem e/ou transformam o conteúdo (o que sabem) em conhecimento compreensível para os alunos, mediante (como fazem) a mobilização de todas as componentes necessárias das restantes dimensões do conhecimento profissional (contexto; valores e fins educativos; conhecimento dos aprendentes; conhecimentos pedagógicos gerais; conteúdo, currículo e recursos). Envolvidos nesta panóplia de estudos, reflexões e interrogações investigativas em torno do conhecimento pedagógico de conteúdo e da sua importância nos processos de formação de professores, verificamos uma prevalência dos estudos, tanto internacionais como nacionais, no campo das Ciências (Barnett & Hodson, 2001; Henze, et al., 2008; Magnusson, et al., 2002; Morine-Dershimer & Kent, 1999; Park & Oliver, 2008; Van Driel, et al., 1998), da Matemática (Barnett, 1991; Leinhardt & Smith, 1985; Marks, 1990; Ponte, 1994) e do Inglês (Grossman, 1990, 1995) e alguns, ainda, no domínio da Educação Física (Ramos, Graça, & Nascimento, 2008). Também nos cruzamos com estudos que remetem para o ensino da História e dos Estudos Sociais (Gudmundsdóttir, 1990; Gudmundsdóttir & Shulman, 2005) no entanto, escasseiam estudos que possamos ligar de forma mais objetiva à ACND de FC. No decorrer deste trabalho, consideramos essencial debruçarmo-nos sobre os modelos de conhecimento profissional já existentes, interligando-os com as especificidades da ACND de FC, de modo a enumerar eventuais dimensões, competências e saberes subjacentes ao ato de ensinar para a Cidadania.

Podemos concluir afirmando que é inegável que os professores passaram a deter um papel insubstituível e que são vistos como *“fulcro do funcionamento eficaz e qualitativo do sistema educativo”* (Patrício, 1989, p. 9); no entanto, há ainda muito a fazer, em particular, no domínio da ACND de FC. Como defende Nóvoa (2009c), esta parece ser a década em que as atenções se voltam a virar para os professores. Foi exatamente esse o nosso enfoque nesta investigação. São eles (os professores) os principais responsáveis pela promoção das

aprendizagens, mas também, no nosso entendimento, potenciais construtores de processos promotores da solidariedade e da justiça social – valores inerentes à prática da Cidadania num mundo cada vez mais complexo, global e tecnológico. Conscientes da complexidade do ato de ensinar e da importância de desenvolver nos professores uma flexibilidade cognitiva capaz de os guiar nos processos de aprendizagem é que nos debruçaremos em seguida sobre os contributos da TFC, da autoria de Rand Spiro e colaboradores (1990), interessados que estávamos em aplicar os seus princípios em processos de formação de professores no âmbito desta ACND.

4.1.3. A Flexibilidade Cognitiva e o Conhecimento Profissional Docente

A natureza complexa e indeterminada das situações reais de ensino demanda que os professores desenvolvam competências e estratégias cognitivas de carácter flexível. É esta capacidade de assimilação e acomodação do conhecimento novo em estruturas de conhecimento pré-existentes que permitirá ao indivíduo responder aos contínuos desafios da sua atividade docente. De acordo com vários autores (Moreira, 1996; Palincsar et al., 2007; Pessoa, 2002; Spiro & Jehng, 1990), aprender a pensar como professor e todas as dimensões que compõem o conhecimento profissional docente representam um domínio de conhecimento de estruturação holístico-integrativa, com vantagens ao ser perspectivado segundo os princípios da TFC.

A TFC é uma teoria de ensino, aprendizagem e representação do conhecimento desenvolvida por Spiro e colaboradores (Spiro, et al., 1988; Spiro, Feltovich, Jacobson, & Coulson, 1992; Spiro & Jehng, 1990) de pendor construtivista, que perspetiva o indivíduo como um elemento ativo e construtor de conhecimento, ao mesmo tempo que releva a importância do conhecimento anterior e dos contributos da reflexividade e da metacognição para esse processo heurístico e transformador. Spiro e Jehng (1990) defendem que a aprendizagem, em determinados domínios de conhecimento, requer múltiplas representações e interconexões que possibilitem a construção de esquemas flexíveis e o desenvolvimento adequado das estruturas de organização do conhecimento. Esta teoria aplica-se aos domínios de conhecimento que são constituídos ou atingem um patamar de complexidade e irregularidade que os torna de difícil compreensão e assimilação – os domínios de conhecimento de estruturação holístico-integrativa (Moreira, 1996; Spiro, et al., 1988).

Na medida em que considerámos essencial afastar abordagens simplificadas, fragmentadas e explicações lineares no ensino/formação de professores, normalmente associadas a mecanismos de memorização de conceitos e transmissão de informação, para privilegiar metodologias desafiantes que incentivem a criatividade, o pensamento crítico, a construção do conhecimento e a flexibilidade cognitiva, tal como o ensino da FC pressupõe. O uso sistemático de diversas fontes de conhecimento, exemplos variados e múltiplas representações da mesma informação, perspectivada segundo diferentes pontos de vista, promove essa flexibilidade cognitiva, evitando falhas e/ou enviesamentos redutores nos processos de aquisição do saber (Spiro, et al., 1988; Spiro, Feltovich, Coulson, & Anderson, 1989).

Outra característica fundamental desta teoria é a centralidade dada aos casos, que não são vistos somente como ilustração de um conceito mas como conhecimento a um nível operacional (Moreira, 1996), isto é, representam um veículo de compreensão concetual de carácter funcional. A representação de um determinado domínio de conhecimento abstrato em situações concretas (casos) e a análise desse mesmo domínio através da riqueza concetual e contextual dos casos, promove hábitos de compreensão, reflexão e metacognição (Merseth, 1996), ao mesmo tempo que amplia a possibilidade de uma transferência flexível de conhecimento para novas situações (Shulman, 1992).

Saber lidar com determinados fenómenos educativos como o insucesso, a indisciplina, a diversidade na sala de aula, entre outros, envoltos em múltiplas dimensões e variáveis, obriga o professor ao desenvolvimento de competências de análise e de resolução de problemas de carácter flexível e adaptadas às situações reais em que ocorrem. Porque ser professor implica lidar com uma diversidade de situações complexas e multifacetadas é fundamental transportar para os contextos de formação situações reais e problemáticas, catalisadoras de processos reflexivos e críticos. A utilização de casos no ensino/formação vai ao encontro desta necessidade.

A TFC defende ainda que, face à ausência de uniformidade e linearidade nos domínios de conhecimento de estruturação holístico-integrativa – onde os padrões de utilização determinam o significado dos conceitos –, é essencial perspetivarmos o conhecimento concetual em diversos casos e associarmos a estes múltiplas dimensões de análise, que se cruzam e interligam. Deste modo, estamos a proporcionar condições ideais para a aquisição de saberes complexos, diminuindo os perigos da generalização excessiva.

Os casos são elementos representativos do domínio de conhecimento a abordar e podem assumir diferentes materializações: um diário, o capítulo de um livro, uma sequência de um filme, um artigo de jornal, um acontecimento. No entanto, conscientes da sobrecarga cognitiva que os casos podem assumir para o aprendente – uma vez que são representativos de um domínio de conhecimento complexo –, Spiro e Jehng (1990) sugerem a decomposição dos casos em mini-casos, isto é, em pequenas unidades cognitivamente tragáveis/manejáveis (*bite-size chunks of information*). Assim, os mini-casos devem ser suficientemente pequenos para permitirem um estudo rápido, mas detentores de alguma complexidade dos casos de que derivam, de maneira a possibilitar uma análise rica e multi-perspetivada do domínio de conhecimento em estudo (Moreira & Pedro, 2006; Spiro, et al., 1988).

Pese embora não encontrarmos qualquer referência à obediência a normas rígidas para a sequenciação dos casos e dos mini-casos, Spiro, Vispoel, Schmitz, Samarapungavan e Boerger (1987) sugerem que se deve encontrar um equilíbrio entre continuidade e descontinuidade no que respeita à natureza concetual dos casos e mini-casos e, concomitantemente, de se procurar encontrar princípios de relação intermédia entre si, que tornem coerente tal sequenciação.

Outro contributo essencial da TFC Cognitiva reside no múltiplo cruzamento temático do domínio de conhecimento. Alicerçada na metáfora da paisagem cruzada de Wittgenstein (1953), esta teoria preconiza que o conhecimento aprofundado resulta da intersecção de

várias dimensões e perspectivas, tal como a contemplação de uma paisagem na sua plenitude exige ser vista de diferentes ângulos.

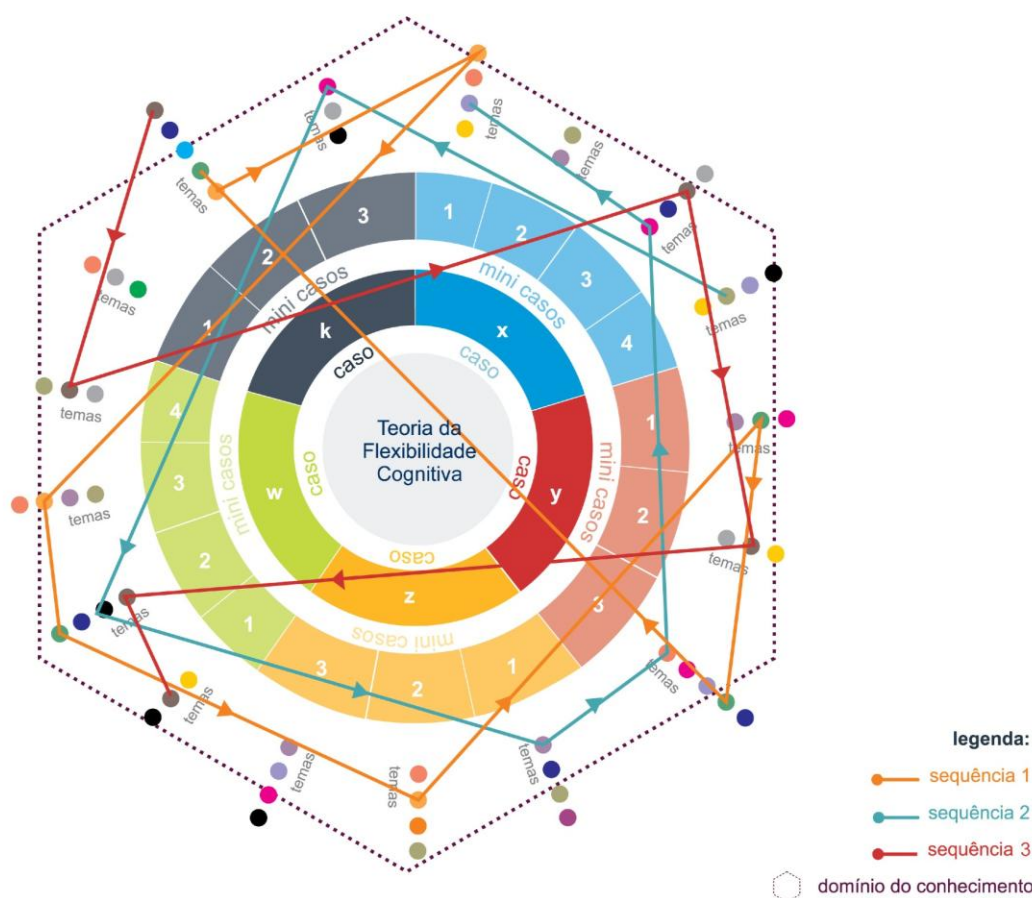


Figura 8 – Representação gráfica da operacionalização da Teoria da Flexibilidade Cognitiva

A leitura do esquema acima (Figura 8), da nossa autoria, permite-nos identificar os conceitos-chave da TFC (domínio de conhecimento, caso, mini-caso, temas e sequência especial). De referir que domínio de conhecimento é entendida como uma área não fechada nem totalmente circunscrita, mas permeável à influência de outros domínios de conhecimento – daí a representação do domínio de conhecimento em hexágono que pode ser encaixado noutros hexágonos e o seu contorno em pontilhado, não circunscrito procurando a formação de uma teia cada vez mais ampla.

A existência de múltiplas perspectivas de análise (temas), para além de contribuir para um estudo aprofundado do domínio de conhecimento – perspectivado sobre diferentes dimensões –, permite o estabelecimento de interconexões entre o(s) conceito(s) e o seu contexto de aplicação. Os temas são, por isso, elementos fundamentais desta teoria, na medida em que compõem o conhecimento considerado relevante para a aquisição de um determinado conhecimento em profundidade. Quanto maior for a variedade de dimensões temáticas utilizadas na interpretação de um mini-caso (Carvalho, 1998, 1999) – resultantes da aplicabilidade que determinados temas apresentam em determinadas situações –, mais

simples se tornará o processo de construção de esquemas adaptados e a transferência das aprendizagens – contextuais e conceituais (Moreira, 1996) – para situações novas.

Por outro lado, especialmente quando os pressupostos desta teoria são aplicados no desenvolvimento de documentos de base tecnológica (Hipertextos de Flexibilidade Cognitiva), a desconstrução dos vários casos em mini-casos conduz à constituição de um conjunto de conteúdos que podem ser visitados sequencialmente ou reorganizados (segundo um percurso didático que coloque em evidência determinado conceito ou conteúdo – sequência especial²⁷). Isto quer dizer que o mesmo conteúdo pode ser visitado várias vezes, sendo perspectivado de um ponto de vista diferente de cada vez que é apresentado, enriquecendo assim a dimensão da complexidade da sua representação concetual para o aprendiz (Moreira & Pedro, 2006).

4.1.4. A condição da Formação Cívica e as repercussões na formação de professores

A designação da FC enquanto ACND significa que, apesar desta integrar o currículo do ensino básico com a respetiva atribuição de carga horária, não se constitui como uma disciplina no sentido tradicional do termo com programa, conteúdos e objetivos previamente definidos. A obrigação de um tempo letivo sem a obrigatoriedade de um plano, objetivos e metas de aprendizagem – sustentado no potencial de autonomia de cada escola – leva-nos a situar a FC entre o disciplinar e o não disciplinar e a interrogar-nos sobre o papel, saberes e competências de cada professor na sua implementação efetiva.

O argumento que sustentou a ausência de diretrizes mais claras relativamente à ACND de FC, tal como referido na subsecção 3.1, alicerçou-se no objetivo da tutela de promoção da autonomia das escolas. A reorganização curricular, que teve início em 2001, foi perspectivada como um modelo de consagração da autonomia, que permitiria a criação de um currículo amplo e aberto, alicerçado em metodologias ativas e de projeto a desenvolver na sala de aula, mas também em todo o seu exterior (escola e comunidade). Contudo, a autonomia é também sinónimo de responsabilidade, de colaboração e co construção, pressupostos essenciais para o sucesso educativo, em geral, e da FC, em particular.

Paralelamente, a criação de espaços não disciplinares, quando a orgânica da escola e do sistema educativo no 2.º e 3.º ciclo se tem estruturando essencialmente em torno de perspetivas disciplinares (características de um saber parcelado), veio exigir ainda mais dos professores e das lideranças. Ao não existir nenhum grupo disciplinar diretamente responsável por esses tempos letivos, a sua dinamização é atribuída em função das tarefas inerentes e não da especialidade de um determinado docente. Isto significa que qualquer professor profissionalizado pode ser responsável pela FC, independentemente da sua formação inicial.

²⁷ Moreira (1996) define estes percursos como sequências especiais, já Carvalho (1999) denomina-os de travessias temáticas. É no trabalho e na interpretação de Moreira (1996) que nos baseamos, na medida em que, deste estudo, resultou a construção da plataforma digital, na qual apresentamos os nossos dados e interpretação detalhada.

O passado recente mostrou que a indiferenciação da função docente não corresponde às exigências organizacionais e pedagógicas da Escola de massas (Formosinho & Machado, 2009). Será que a atribuição de serviço docente no âmbito da FC deverá ter em conta uma formação especializada no domínio da Cidadania? Se sim, qual o conhecimento profissional a desenvolver no professor responsável pela FC?

Paulo Abrantes, uma das forças motrizes da reorganização curricular foi perentório ao afirmar que *“acreditar no sucesso das novas áreas pressupõe confiar no profissionalismo dos professores”* (2002a, p. 18). A FC representa a par das restantes ACND espaços flexíveis e abertos à inovação, nas quais é necessário empreender esforços de construção curricular, isto é, processos em que o docente é corresponsável na definição do processo curricular na sua globalidade – os objetivos, conteúdos, estratégias e modos de avaliação (Roldão, 1999). Dada a exigência destas funções existem recomendações claras no sentido de considerar na distribuição do serviço docente, para estas áreas, *“o perfil do professor, a sua experiência de trabalho, a sua formação e as suas motivações”* (Abrantes, 2002a, p. 16).

Com o objetivo de compreender os domínios do conhecimento profissional a ter em conta quando nos reportamos ao professor responsável pela ACND de FC, à luz das exigências curriculares vigentes, encetamos a nossa análise e reflexão em torno do perfil geral de competências para os professores do ensino não superior e das funções inerentes ao DT.

As condições casuísticas, não lineares e com contornos complexos que caracterizam os atuais processos de ensino-aprendizagem, exigem dos professores a capacidade de gerir a complexidade e resolver os problemas práticos através da integração inteligente e criativa do conhecimento e da técnica (Yinger, 1986). Somente através de uma formação sólida e transversal, assente em processos de flexibilidade cognitiva, pode o professor responder aos atuais desafios da educação. Esta *nova profissionalidade*, que se tem vindo a desenhar nas exigências da pós-modernidade, releva para a construção de percursos formativos transformadores, necessários tanto ao nível da formação inicial como no quadro da aprendizagem ao longo da vida, no qual se insere este trabalho de investigação.

É, neste contexto, que a qualificação profissional para a docência tem constituído uma área de intervenção legislativa de relevante importância nas últimas décadas. Procura-se garantir a qualidade do ensino e da formação de professores, estruturando a atividade docente em torno de um perfil de competências e de múltiplas componentes de formação. Em Portugal, a concretização da profissionalidade docente conduz-nos para dois documentos legais que legitimam o atual perfil geral de competências para a docência: o Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto e o Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro, que regulamenta as habilitações para a docência à luz das recentes alterações preconizadas por Bolonha²⁸.

Segundo o Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto, que aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e

²⁸ A necessidade de regulamentar a formação de professores e de garantir a adequação dos professores para o desafio da escola, integrado no quadro das alterações do processo de Bolonha, conduziu, recentemente, à aprovação do decreto de Lei n.º 43/2007 que reitera que os ciclos de estudos passem a incluir as seguintes componentes de formação: a) Formação educacional geral; b) Didáticas específicas; c) Iniciação à prática profissional; d) Formação cultural, social e ética; e) Formação em metodologias de investigação educacional; e f) Formação na área de docência. O princípio da adequada integração destas componentes em função das exigências do desempenho profissional é salvaguardado neste documento legal.

secundário, existem “*referenciais comuns à atividade dos docentes de todos os níveis de ensino*” que podem ser divididas em quatro dimensões: a) profissional, social e ética; b) desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; c) participação na escola e na relação com a comunidade; e, d) desenvolvimento profissional ao longo da vida. A análise do Anexo 1, no qual enumeramos em detalhe as dimensões e respetivas competências gerais, permite-nos compreender a amplitude das tarefas e o nível de especialização que se exige a um educador e/ou professor do ensino básico e secundário. Nas competências descritas, encontramos inerentes, de forma mais ou menos explícita, as bases para a promoção da Cidadania transformadora que defendemos anteriormente (ver página 55).

Ao professor compete ser um profissional comprometido com a função de educar, participar na escola e na comunidade, respeitar a diversidade cultural, incentivar a autonomia dos alunos e a construção participada de regras de convivência democrática. As suas funções exigem ainda a mobilização de valores, saberes, experiências e outras componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais dos alunos numa clara missão de promoção do desenvolvimento integral do aluno-cidadão. Não são estas as competências de uma educação no quadro dos valores da Cidadania?

Concluimos, pela análise deste perfil geral, que independentemente da sua área disciplinar, exige-se de qualquer professor as competências cognitivas, afetivas e comportamentais capazes de fundamentar uma prática pedagógica sustentada, consciente e crítica, enquanto garantia de uma educação de qualidade para todos – uma educação cidadã. A este propósito, Fonseca (2001) menciona a necessidade de integração nos planos de formação de todos os professores de conteúdos de carácter “*sociológico, ético-filosófico e relativos à psicologia do desenvolvimento social e moral, possibilitando a cada docente desfrutar de recursos conceptuais indispensáveis para a sua formação como pessoa e como profissional da educação no domínio da Cidadania*” (p.48).

Tendo em conta a inerência da FC ao cargo de DT é importante conhecermos também as competências associadas a esta estrutura de orientação educativa, tal como é designada pela tutela. A acrescentar à responsabilidade de planejar, em articulação com o Conselho de Turma, as atividades a realizar, as metodologias a adotar, as competências a privilegiar em função dos contextos e necessidades da turma e de cada aluno, individualmente, aos DT coube-lhes a responsabilidade de “lecionar” uma ou mais ACND que, não constituindo uma área disciplinar, envolve atribuições e responsabilidades que fogem à habitual *zona de conforto* de um profissional.

Encontramos referência ao perfil do DT no quadro da reforma curricular iniciada pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio (que aprova o regime de *Autonomia, Administração e Gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário*), de forma incipiente, na medida em que apenas se refere à responsabilidade de coordenar o plano de trabalhos da turma e à sua condição de professor profissionalizado (Artigo 36.º, ponto 2), ficando inerente, de forma não explícita, a ideia de competência pedagógica e capacidade de relacionamento. Somente o Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de Julho, que versava as *Competências das estruturas de orientação educativa*, foi mais fundo nesta questão,

enumerando as competências do DT (Artigo 7.º ponto 2²⁹) e que recupera muitas das funções elencadas na Portaria n.º 921/92 (artigo 9.º).

Destacamos, dos normativos anteriores, assim como dos posteriores ao Decreto-Lei n.º 6/2001³⁰, que mencionam de forma dispersa as competências ligadas ao DT: a) mediação/articulação com as restantes estruturas da comunidade educativa (professores membros do Conselho de Turma, Direção da escola e Encarregados de educação), b) comunicação/ informação (alunos, restantes professores e encarregados de educação), c) organização, gestão e coordenação (de percursos educativos e projetos; resolução de conflitos) e, d) avaliação (dos alunos e do trabalho desenvolvido).

O perfil do DT pode, assim, ser sumariamente integrado em três dimensões: a) burocrático-administrativa – como elaborar e conservar o processo individual do aluno ou fazer a gestão das faltas de presenças; b) pedagógica – como criar condições para realizar atividades interdisciplinares, coordenar o processo de avaliação, coordenar planos de recuperação, elaborar planos de estudo em caso de retenção, propor medidas de apoio educativo e sua avaliação e, c) disciplinar – com apreciação e gestão de ocorrências de carácter disciplinar..

Para além da multiplicidade de tarefas que são exigidas ao professor de FC, que acumula outras responsabilidades, é também exigido que seja capaz de estabelecer as metas para a sua ação, procurando conciliar as suas funções administrativo-burocráticas inerentes ao seu papel de DT e responder aos desafios que surgem no dia-a-dia sem, no entanto, deixar-se levar por práticas anárquicas de condução deste tempo letivo.

Após a análise dos principais normativos que tutelam os professores e DT e uma breve explicação das responsabilidades e tarefas inerentes aos papéis que desempenham arriscamo-nos a dizer que o que é pedido a estes professores enquadra-se perfeitamente no que Formosinho intitula de “superprofessores” (2009a). As funções que são atribuídas aos professores responsáveis pela FC e as expectativas em torno dos objetivos desta ACND deixam transparecer, com alguma leviandade, que este professor pode realizar e ensinar um vasto conjunto de conteúdos e competências, muito embora a grande maioria dos professores nunca tenha tido qualquer tipo de preparação científica e pedagógica para o exercício de tais funções. Entra-se, desta forma, num campo utópico, falacioso e perigoso, que não resolve o problema das nossas escolas, acrescentando-lhes, sim, mais um problema.

Para concluir, afirmar que a aparente “sobreposição” de papéis e domínios que foram documentados ao longo desta subsecção é relevante, na medida em que nos obriga a refletir em torno do impacto desta opção curricular nas funções dos professores, nas suas representações e práticas relativamente a esta ACND.

²⁹ “Sem prejuízo de outras competências fixadas na lei e no regulamento interno, ao diretor de turma compete:

- a) Assegurar a articulação entre os professores da turma e com os alunos, pais e encarregados de educação;
- b) Promover a comunicação e formas de trabalho cooperativo entre professores e alunos;
- c) Coordenar, em colaboração com os docentes da turma, a adequação de actividades, conteúdos, estratégias e métodos de trabalho à situação concreta do grupo e à especificidade de cada aluno;
- d) Articular as actividades da turma com os pais e encarregados de educação promovendo a sua participação;
- e) Coordenar o processo de avaliação dos alunos garantindo o seu carácter globalizante e integrador;
- f) Apresentar à direcção executiva um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido”.

³⁰ Despacho-Normativo n.º 30/2001, Circular n.º 5/2001, Despacho n.º 19308/2008.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

5. OPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS DO ESTUDO

Uma das dimensões essenciais de qualquer processo de investigação corresponde à metodologia que lhe dá corpo. As opções metodológicas estão alicerçadas em diferentes paradigmas que, tal como afirma Patton (1980 cit in Coutinho et al., 2009, p. 2), são “*um modo de dismantelar a complexidade do mundo real*”. Embora se reconheça que uma investigação possa sofrer a influência de vários paradigmas, resultando, muitas vezes, na integração de procedimentos metodológicos quantitativos e qualitativos (Miles & Huberman, 1999), é importante destacar que as opções tomadas ditam o modo de ver o problema, os passos para alcançar as respostas e o conhecimento produzido pela investigação.

A nossa ação teve sempre presente a convicção de que a investigação se pauta pela intenção de produzir conhecimento num determinado domínio, almejando compreender e encontrar soluções para um determinado problema. Nesta linha de pensamento, assumimos que a investigação em educação envolve uma preocupação com a aplicação dos seus resultados para uma melhoria e/ou inovação dos processos de ensino-aprendizagem tanto a nível macro (legislação, currículo nacional, etc.), a nível meso (estruturas intermédias de decisão; projetos ao nível da escola; regulamentos; etc.) como micro (práticas pedagógicas em contexto de sala-de-aula; planificações, disciplinas; etc.).

Um dos pilares iniciais desta investigação foi a investigação do sentido construído por professores relativamente à ACND de FC, isto é, procurámos numa fase inicial compreender como estes percecionavam e entendiam as finalidades e práticas pedagógicas através da análise dos seus quadros de referência. A interpretação do fenómeno em estudo e a construção do conhecimento que se alcançou com o desenrolar deste processo investigativo foi reforçado com a participação ativa e reflexiva de professores no decorrer do mesmo através da realização e acompanhamento de um programa de formação, desenvolvida nos moldes de Oficina de Formação (OF) que explicitaremos mais à frente neste trabalho. A importância dada aos agentes educativos como elementos fundamentais para a implantação e melhoria dos processos educativos resulta de um movimento de consciencialização que a investigação prescritiva que deu origem a reformas de cariz *top down*, na qual os professores eram meros executores, teve pouco ou nenhum impacto nas práticas educativas (Zeichner, 1997). A credibilidade e aplicabilidade dos resultados desta investigação surgem assim reforçados, na medida em que o conhecimento produzido foi construído e partilhado com os agentes de mudança no confronto com as suas consequências práticas.

A consciência de que o problema a investigar exigiria uma dinâmica relacional capaz de proporcionar uma análise das relações complexas decorrentes do processo de ensino-aprendizagem fez com que a abordagem metodológica fosse essencialmente qualitativa e orientada para a prática. A finalidade do estudo nunca foi generalizar estatisticamente os resultados, mas proporcionar à comunidade académica e aos professores dados científicos capazes de promover a reflexão individual e/ou no seio de cada instituição de ensino (responsável ou não pela formação de professores). O conhecimento produzido adquiriria, não a intenção de generalização, mas a de obtenção de um certo grau de *transferibilidade* com as necessárias adequações aos contextos e populações.

Sem querermos espoletar a discussão em torno das diferentes tradições filosóficas subjacentes à investigação em educação, sobejamente discutidas, gostaríamos apenas de recordar que a designação “qualitativa” representa um chapéu amplo que engloba várias perspectivas (etnografia, etnometodologia, fenomenologia, heurística, hermenêutica, holística, interacionismo simbólico, biográfica) que, em comum, procuram explicar, compreender e interpretar fenómenos sociais que ocorrem num contexto naturalista, através de um processo de análise indutiva dos “sentidos” dados pelos agentes (Bodgan & Biklen, 1994; Denzin & Lincoln, 1994; Erickson, 1985; Lincoln & Guba, 1985; Merriam, 1998, 2009; Patton, 1992; Richardson, 1994; Schwandt, 2006). Passaremos, em seguida, a uma explicação mais concreta e teoricamente justificada das nossas opções epistemológicas e metodológicas.

5.1. O paradigma emergente da complexidade na demanda da produção do conhecimento em educação

No quadro da pós-modernidade que abordámos no primeiro capítulo (ver subsecção 2.1) posicionámo-nos face a uma aceitação da diversidade epistemológica e da pluralidade metodológica como mecanismo de superação das limitações das abordagens demasiado quantitativas e aquelas de elevado pendor interpretativo dentro da abordagem qualitativa. Novos paradigmas surgiram na procura de ultrapassar os dualismos do positivismo e do pós-positivismo. Guba e Lincoln (1994) defenderam que para além do positivismo e do pós-positivismo, também os contributos pós-modernos (teoria crítica e construtivismo) foram ganhando importância no panorama da investigação. Mais recentemente, essa proposta foi atualizada (Lincoln & Guba, 2006) para integrar o paradigma participativo, defendido por Heron e Reason (1997). Já Arnal, Rincón e Latorre (1992) destacam o paradigma sócio crítico que, recebendo influências de várias correntes (Escola de Frankfurt; Neo-marxismo; Teoria Crítica social de Habermas) se estrutura em torno do objetivo de transformação e emancipação social, distanciando-se do paradigma positivista, na medida em que não procura dados nomotéticos, preditivos, quantificáveis e/ou generalizáveis, mas também do paradigma interpretativo (Erickson, 1985), criticado pelo excesso de subjetividade e pela centralidade da interpretação.

Outros autores, tais como Amado (2009), assumem os paradigmas pós-modernos como uma afiliação ou desenvolvimento do paradigma fenomenológico-interpretativo, na medida em que ambos têm em conta a subjetividade e a interioridade dos sujeitos envolvidos no processo e utilizam semelhantes estratégias e técnicas de recolha de dados distanciando-se, no entanto, nas metodologias de análise e de apresentação/escrita dos resultados de investigação. Denzin e Lincoln (2006), numa análise histórica da pesquisa qualitativa, alertam para a importância de corrigirmos os excessos do presente sem, no entanto, desconsiderarmos o passado. Esvaziado que está o discurso que opõe paradigmas, a análise da contemporaneidade da investigação em educação conduziu-nos aos princípios da complexidade, na senda do pensamento de Morin (2000, 2003) e do existencialismo crítico de Alarcão (2001). Sem rejeitar os contributos de diferentes paradigmas fizemos as nossas escolhas metodológicas, adequando as técnicas de recolha de dados aos objetivos de

investigação de cada fase do estudo, numa lógica de complementaridade e interdisciplinaridade capaz de responder à complexidade do fenómeno educativo.

Nessa medida, o design metodológico subjacente a esta investigação pode ser classificado como flexível e emergente, isto é, construído no decorrer da própria investigação e alvo de uma focalização progressiva (Parlett & Hamilton, 1982). Cada decisão tomada esteve dependente dos resultados e da informação que se foi alcançando, o que resultou numa menor diretividade. O conhecimento foi explorado, descoberto, alimentado e construído a partir dos resultados alcançados pela investigação e não por esquemas rígidos de análise determinados aprioristicamente.

Reconhecemos, em todo o nosso processo de investigação, a interação de uma multiplicidade de sistemas e fenómenos que compõem o mundo natural e movemo-nos tendo em conta os pressupostos da complexidade. Estes contributos teóricos e epistemológicos possibilitaram a construção de um plano de formação-investigação-ação, assim como a sua operacionalização metodológica. Assumimos, desta forma, que o nosso estudo é um projeto de modelização³¹ dupla (Sá-Chaves, 1994), na medida em que podemos distinguir duas dimensões: uma, investigativa focada no estudo de casos e, outra, formativa estruturada numa lógica de investigação-ação. O esquema abaixo (Figura 9), da nossa autoria, mostra-nos o panorama da nossa investigação na sua dupla dimensão: investigativa e formativa.

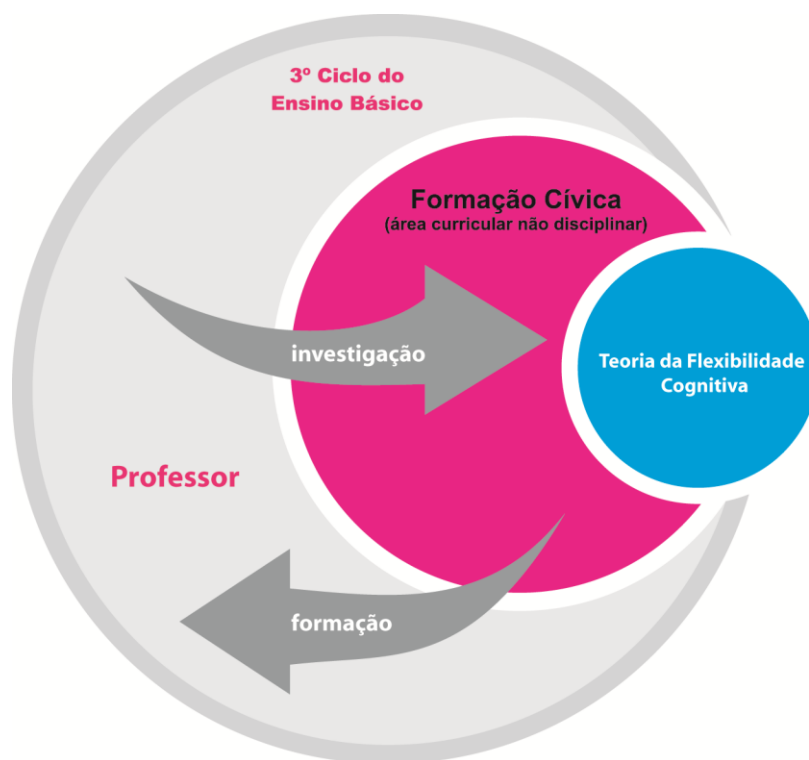


Figura 9 – Esquema ilustrativo das principais dinâmicas do projeto de investigação.

³¹ Assumimos a modelização como o “desenho através do qual cada uma de nós se sente capaz de dar sentido ao fenómeno que considera” (Morin & LeMoigne, 2007, p. 21).

A Figura 9 representa as principais dinâmicas do projeto de investigação em escrutínio. O círculo cinzento representa o nosso contexto investigativo que corresponde ao 3.º CEB, afunilando para o círculo rosa onde encontramos a ACND de FC. O nosso EE partiu de uma investigação de base mais alargada, procurando compreender as conceções, dinâmicas e processos (planificação, operacionalização, avaliação) e os contextos ligados a este tempo letivo. Findo este processo inicial levámos a cabo um programa de formação que sustentou a nossa intervenção – dimensão formativa sustentada numa lógica de investigação-ação – que nos conduziu, por sua vez, a um estudo aprofundado de casos e/ou exemplos ilustrativos das conceções e conhecimento profissional dos professores envolvidos neste processo. Esta investigação partiu ainda de um importante referencial teórico – a Teoria da Flexibilidade Cognitiva e do Estudo Baseado em Casos – que estruturou a nossa intervenção no programa de formação. Passamos, em seguida, a explicar cada um destes processos metodológicos que se intrincam e sustentaram a nossa ação investigativa.

5.1.1. A formação de professores sustentada numa lógica de Investigação-Ação

A autoria do termo investigação-ação tem a sua génese no trabalho desenvolvido por Kurt Lewin (1946), caracterizado pela centralidade na realidade dos processos e dos contextos. Desde essa época até à atualidade tem merecido variados e renovados contributos (Carr & Kemmis, 1986, 2005; Elliott, 1988, 1990, 1991; Noffke, 1994; Noffke & Somekh, 2009; Stenhouse, 1978 cit in Somekh & Zeichner, 2009). Os seus princípios têm sido aplicados a um vasto número de estudos que se socorrem de variadas abordagens e passos metodológicos, tornando impossível uma concetualização unívoca. Não iremos encetar essa difícil tarefa³². Limitar-nos-emos a elencar um conjunto de princípios básicos que nos permitiram identificar o nosso projeto com esta abordagem metodológica.

A tomada de consciência do princípio segundo o qual os professores constituíam uma peça fundamental na procura de soluções para os problemas educativos representou uma mudança fundamental na investigação em educação. A racionalidade técnica, demasiado positivista e acrítica, dá espaço à racionalidade *praxeológica* que, sustentada na reflexão e no espírito crítico, possibilita uma compreensão aprofundada dos fenómenos educativos (Alarcão, 1991; Schön, 1983, 1987; Zeichner, 1997). Consideramos a investigação-ação como um processo reflexivo, colaborativo e participado que integra investigação e ação exploratória, suportado por princípios de interatividade e não linearidade que têm em vista o desenvolvimento pessoal, social e profissional. O principal objetivo da investigação-ação é criar a mudança, revestindo-se normalmente de um impacto direto nos participantes, mas também na comunidade em geral (de modo indireto), através da disseminação dos resultados e das mudanças alcançadas (Somekh, 2008). Segundo Silva (1996, p. 242) *“não dissociar a investigação da mudança social, nem esta do processo de transformação pessoal é uma das características fundamentais da investigação-acção, em que a construção dos saberes não é separável da modificação das práticas”*. O potencial da mudança encerra a ideia de desafio às rotinas e ao *status quo* (Somekh & Zeichner, 2009), posturas maioritariamente inimigas da

³² Para uma síntese da evolução do conceito e sua caracterização ver Moreira (2005).

inovação e do desenvolvimento. Segundo Kemmis (2009), a mudança que se procura alcançar em projetos de investigação-ação caracteriza-se pela sua estruturação em torno de três dimensões essenciais: a) as práticas b) o entendimento sobre as práticas e c) as condições que potenciam ou constroem as práticas.

No âmbito deste projeto de investigação levámos a cabo uma OF estruturada segundo os princípios da investigação-ação, procurando desencadear processos de mudança e reflexão em torno da ACND de FC centrados nas conceções, práticas e contextos que a envolve. Nas nossas escolas, marcadas pela introdução de novas políticas e pelas reivindicações laborais da classe docente, não existe (infelizmente) muito tempo para a criação de espaços para a reflexão. Conscientes desta realidade, a proposta de uma OF permitiu-nos ir ao encontro dos nossos objetivos investigativos, criando um espaço ideal para uma prática reflexiva e possibilitando dinâmicas cíclicas de ação-reflexão.

Enquanto formadora e investigadora externa, assumimos uma postura de colaboração com os professores em formação que implementaram, em contexto de sala de aula, projetos com os seus alunos. Se, por um lado, temos a dimensão formativa sustentada nos princípios da investigação-ação, a dimensão investigativa foi mobilizadora do estudo de casos e alicerçou-se no propósito de evidenciar a complexidade inerente ao ato de ensinar uma ACND como a FC.

5.1.2. O Estudo de Caso(s) como processo investigativo fenomenológico-interpretativo

Os investigadores qualitativos, não raras vezes, deparam-se com dificuldades na divulgação dos resultados alcançados nas suas pesquisas (Miles & Huberman, 1999; Richardson, 2003; Wolcott, 2001). O carácter descritivo das investigações de cariz qualitativo encerra dificuldades na sistematicidade dos dados e no cruzamento da multiplicidade de dimensões que a natureza complexa do seu objeto de estudo espelha. Concordamos com Woods (2005) quando este afirma que a investigação qualitativa é descritiva por natureza, mas que tem que ser teoricamente informada, isto é, deve conter mais do que a mera apresentação dos dados. É na análise, nas explicações dos traços comuns e das divergências que reside a riqueza da investigação qualitativa. O processo de representação do conhecimento e de escrita dos resultados constitui, assim, um dos maiores desafios para um investigador qualitativo. O texto que desconstrói as várias dimensões do domínio de conhecimento a investigar corresponde, *per se*, a um processo dinâmico de produção de conhecimento (Richardson, 2003).

Daqui resulta a importância do “significado” e de uma abordagem de análise pautada por princípios de “cientificidade”. Um dos grandes contributos para a sistematização dos princípios inerentes ao ato de produção de conhecimento pela interpretação deve-se a Erickson (1985, *cit in* Amado, 2009), que destacou a importância de dois níveis de descrição: analítica e sinótica. A descrição analítica coloca o leitor diante de um relatório cronológico do que foi ouvido e observado, enquanto que a descrição sinótica assenta em mecanismos demonstrativos da tipicidade dos fenómenos estudados, das características semelhantes e

divergentes, não esquecendo a explicitação dos passos e critérios que se vão dando para se alcançar determinado texto interpretativo.

A análise dos dados resultantes do nosso estudo segundo os cânones qualitativos baseou-se numa análise indutiva de cariz crítico-interpretativa que desenvolveu os conceitos abstratos recolhidos (dados), categorizando-os e relacionando-os entre si. Nesta medida, reconhecemos a presença e a importância da interpretação que acarreta um determinado grau de subjetividade à investigação. O facto do investigador não se constituir como um elemento externo, mas como um importante “instrumento” de recolha de dados (Bodgan & Biklen, 1994; Denzin & Lincoln, 2003; Patton, 1992) reforça os níveis de subjetividade. O investigador assume ao longo do desenvolvimento do estudo um papel central, estando a credibilidade e o grau de confiança gerado pelos dados dependente da sua sensibilidade, conhecimento e experiência. A subjetividade inerente a este processo é, efetivamente, uma das principais críticas apontadas às investigações de abordagem qualitativa, muito embora a objetividade pura ser utópica e não desejável, na medida em que elimina o sujeito, ou seja, “*o ser que concebe e conhece*” (Morin & LeMoigne, 2007, p. 53). No entanto, não a encaramos como uma limitação, mas como uma potencialidade, na medida em que nos permitiu explorar um domínio de conhecimento complexo como é a educação e, em particular, a formação de professores na área da Cidadania.

A nossa demanda foi a de produzir conhecimento através de uma “representação” do nosso objeto de estudo que envolveu não só diferentes pontos de vista (dos professores, alunos, investigadora), diferentes momentos, mas também diferentes géneros de “textos” (entrevistas, notas de campo, reflexões, relatos, legislação, vídeo, etc.) atravessados por diferentes leituras e perspetivas teóricas. Procurou-se, desta forma, representar parte da complexidade inerente aos fenómenos educativos, exigindo a compreensão das relações entre o todo e as partes (Morin & LeMoigne, 2007).

Assumimos a perspetiva de Stake (2009) que defende que o principal objetivo do estudo de caso(s) é analisar em profundidade uma determinada unidade de conhecimento que pode ser um indivíduo, uma instituição, uma turma, um conceito, um grupo, etc., com o intuito de compreender de modo aprofundado o objeto de estudo e assim produzir conhecimento em determinado domínio.

Os dados gerados pelo desenvolvimento de uma investigação de pendor qualitativo resultam numa grande quantidade de dimensões de análise, cujo contributo para o avanço do conhecimento está dependente de uma adequada interpretação da complexidade e capacidade de cruzamento da informação. A contemplação do nosso projeto enquanto unidade de modelização dupla conduziu a nossa dimensão investigativa para o estudo de casos – na sua variante multi-casos. Segundo Stake (2009) o desenvolvimento do relatório de uma investigação alicerçada no estudo de casos corresponde a uma descrição pormenorizada que possibilite ao leitor a compreensão do caso. Poderá estruturar-se em torno de um desenvolvimento cronológico ou biográfico do caso; de acordo com uma perspetiva do investigador sobre a sua compreensão do caso; ou com a descrição, uma a uma, das componentes principais do caso (Stake, 2009, p. 141).

Na medida em que este estudo analisa diferentes momentos de uma investigação que tinha como objetivo contribuir para uma melhor compreensão do conhecimento profissional necessário para a lecionação de uma ACND como a FC, pretendemos que a divulgação dos seus resultados contribua de forma objetiva para propósitos futuros de formação. Ao aceder e manipular diversas fontes conceptuais, cruzando múltiplas representações do conhecimento, permite-se que o indivíduo/leitor desenvolva a sua própria representação do conhecimento e aprenda a utilizar criticamente o conhecimento adquirido, com outras combinações necessárias e adequadas a situações novas e complexas. Dotar os indivíduos desta destreza cognitiva exige que o processo de representação do conhecimento revele o seu carácter multifacetado, flexível e promotor de uma ligação do conceito à prática.

É no nosso entendimento que este exercício complexo de análise dos dados permitirá colocar em evidência a irregularidade e a complexidade dos processos educativos, possibilitando ao leitor a análise de situações-problema complexas, mas sustentadas teoricamente e com o *input* de várias perspetivas conceptuais. Ao captarmos e traduzirmos a nossa investigação em casos, pretendemos não só contribuir para uma melhor compreensão das dimensões do conhecimento profissional que estão em jogo para os professores desta ACND, como também dar ferramentas/recursos para futuras análises, reflexões e formação nesta área.

5.2. Sobre o projeto investigativo-formativo

A génese deste projeto parte da evidência, relatada nos capítulos anteriores, de abordagens de carácter minimalista nas escolas do Ensino Básico no domínio da ACND de FC. O modo como a FC tem sido desenvolvida, desde a sua implementação em 2001, tem sido alvo de estudos que documentam as dificuldades na sua concretização (ver subsecção 3.1.2, página 67). Partimos deste quadro de defraudamento das expectativas iniciais depositadas na FC, assim como do vazio de orientações curriculares e programáticas que prevaleciam, para projetarmos um projeto, a um nível micro, de cariz essencialmente prático e reflexivo. Não nos interessava caracterizar exaustivamente a realidade de forma a generalizar resultados mas, essencialmente, criar espaços de reflexão e partilha com os professores, no terreno, de forma a projetarem-se linhas orientadoras quanto ao conhecimento profissional a desenvolver nos professores desta ACND.

5.2.1. Questões de investigação e finalidades do estudo

Os professores são, tal como referido anteriormente, elementos chave nos processos de ensino aprendizagem. O entendimento que têm sobre os propósitos educativos e sobre as matérias, os conhecimentos que mobilizam, as estratégias que privilegiam nas suas práticas determinam claramente a sua ação, resultando em fatores mais ou menos mensuráveis de eficácia. Estudos vários levados a cabo ao longo da última década revelam as dificuldades vigentes nas nossas escolas de dotar de sentido a ACND de FC (Bettencourt & Pinto, 2007; Borrego, 2005; Figueiredo, 2005; Fonseca, 2009). Os problemas reconhecidos resultam não só da ausência de diretrizes claras por parte da tutela, de orientações curriculares, como da

falta de formação dos professores no domínio da Cidadania e, em particular, para a FC (ver subsecção 3.1). Do exposto no enquadramento teórico resulta como evidência a necessidade de desenvolver percursos formativos que (re)concretizem a FC no quadro de uma Cidadania transformadora e que se fundamentem em dimensões sólidas de conhecimento profissional.

As principais finalidades deste estudo são compreender as dinâmicas inerentes aos processos de ensino-aprendizagem da ACND de FC e o conhecimento profissional docente que lhe está associado, de modo a contribuir para o debate da sua afirmação no currículo do ensino básico no quadro de uma Cidadania transformadora (interventiva e crítica), assim como para a concretização e planificação de formação de professores neste campo específico.

Partimos do seguinte problema:

Se a ação de qualquer professor em contexto de sala de aula depende do conhecimento profissional acerca de um determinado domínio curricular e se os professores de FC não têm uma formação específica em FC qual deverá, então, ser a natureza da formação de professores em FC?

Deste problema, surgiram as seguintes questões de investigação:

- 1) Quais os pressupostos e dinâmicas que estão subjacentes à integração curricular da FC e que influenciam a sua operacionalização?
- 2) Poderá a formação contínua de professores contribuir para a operacionalização da FC no quadro de uma Cidadania transformadora (interventiva e crítica)? Se sim, de que modo(s) específico(s)?
- 3) Como devemos concretizar o conhecimento profissional docente no domínio da FC?

Face a estas interrogações, o nosso estudo desenvolveu-se em torno de diferentes etapas que se guiaram pelos seguintes objetivos:

- i. compreender as conceções, as práticas e os contextos subjacentes à operacionalização da ACND de FC;
- ii. desenvolver um percurso formativo que desencadeie práticas docentes no domínio da FC, no quadro de uma Cidadania crítica, reflexiva e ativa;
- iii. analisar processos de ensino-aprendizagem, a fim de identificar dimensões relevantes do ponto de vista da concretização do conhecimento profissional docente no domínio da FC.

Procurámos, de uma forma cíclica e reflexiva, aproximar-nos de uma resposta para as nossas interrogações, tal como passamos a explicar em detalhe.

5.2.2. Design metodológico e etapas do estudo

Realizado no contexto da formação contínua de professores o presente estudo desenvolveu-se em quatro etapas fundamentais que se foram interligando entre momentos de investigação, reflexão, formação, recolha e análise de dados. A abordagem metodológica que se delineou para todas as fases assumiu um cariz qualitativo e crítico-interpretativo. Apenas de modo eclético, analisando os diferentes passos e inferindo as informações que se iam recolhendo, era possível empreender um projeto com as finalidades enumeradas. A inferência constituiu um pressuposto desta investigação, as perguntas de investigação foram exploradas e descobertas por um processo de procura de premissas e de reconstrução interpretativa das causas e intenções dos sujeitos participantes no estudo.



Figura 10 – Esquema do design metodológico

O ponto de partida para a realização deste estudo foi uma análise dos quadros teóricos que enformam a FC: por um lado, a sua ligação com a EpC; por outro, o seu espaço no currículo do ensino básico e, por fim, o conhecimento profissional docente subjacente à sua operacionalização. A concetualização teórica desta ACND a par com uma revisão da literatura que colocasse em evidência modos de operacionalização deste tempo letivo constituiu uma **primeira parte** (enquadramento teórico-concetual) deste estudo, fundamental para toda a sua sustentação teórica e metodológica posterior.

Fase 1 – Estudo exploratório

O estudo empírico levado cabo no âmbito desta investigação deve ser visto em duas fases distintas. Numa **primeira fase** foi essencial que detivéssemos um conhecimento mais aprofundado da realidade³³, isto é, das conceções dos professores relativamente à FC e das suas práticas no âmbito desta ACND, assim como da formação que detinham para o efeito e dos contextos que os influenciavam. Para além das “vozes” dos professores procurou-se, ainda, compreender o que os documentos institucionais revelavam relativamente a este tempo letivo.

Interessados em levar a cabo uma pesquisa holística e sistémica que nos permitisse responder às nossas perguntas de investigação, seleccionámos uma escola do distrito de Aveiro a fim de conduzirmos um estudo exploratório que nos pudesse informar (enquanto investigadora externa/não docente) e ajudar a refletir nos principais pressupostos e dinâmicas inerentes ao ato de ensinar na ACND de FC. Nomeámos esta fase de EE, na medida em que nos permitiu, através da recolha de múltiplos dados, explorar a nossa problemática no seu contexto real e definir pistas orientadoras para a nossa ação na fase seguinte.

Procurávamos através deste EE proceder ao reconhecimento de uma determinada realidade e “*pôr em evidência a regularidade dos fenómenos e/ou das suas características*” (Rodrigues 1998, cit in Amado, 2000), isto é, compreender os propósitos e orientações (conceções) que determinam a ação docente, as práticas pedagógico-didáticas, as principais dificuldades e o nível de formação dos docentes no domínio da EpC e das tecnologias (uma dimensão profissional emergente da atualidade). Tentámos, ainda, perceber as orientações curriculares existentes na escola e se existia algum tipo de coordenação dos esforços na classe docente para uma maior otimização do tempo, dos conteúdos e dos objetivos a desenvolver. Também a ligação entre a ACND de FC e a EpC e o seu papel no dia-a-dia da comunidade educativa constituiu outro importante enfoque. Desafiámo-nos, para isso, a verificar os sinais e importância dada à EpC, em geral, e à FC, em particular, nos documentos oficiais orientadores da escola.

Neste alinhamento, os principais objetivos do EE encontram-se sintetizados no Quadro 4, esquematizados em dimensões, objetivos gerais e correspondentes objetivos específicos. Para levarmos a cabo este EE optou-se por uma abordagem qualitativa, suportada pelo uso

³³ Quando se desenvolvem estudos qualitativos almejando a mudança é essencial que o investigador “compreenda a forma como os indivíduos envolvidos entendem a sua situação, pois são eles que terão de viver com as mudanças” (Bodgan & Biklen, 1994, p. 265). Só assim a mudança poderá ser efetiva.

de diferentes técnicas de recolha de dados (análise documental, entrevistas a professores e observação de aulas), cujos resultados podemos triangular a fim de traçar uma visão mais fidedigna e contextualizada do nosso objeto de estudo.

OBJECTIVOS (gerais e específicos)	TÉCNICA DE RECOLHA DE DADOS
Compreender o papel da EpC e da FC na comunidade educativa: <ul style="list-style-type: none"> - analisar as concepções sobre EpC - analisar as concepções sobre FC - conhecer a importância dada à FC 	Entrevistas semiestruturadas
Compreender as práticas pedagógico-didáticas da ACND de FC: <ul style="list-style-type: none"> - identificar conteúdos temáticos; estratégias; recursos; mecanismos de avaliação e principais atividades letivas ligadas à FC - enumerar os principais constrangimentos associados à FC - identificar a existência de mecanismos de transdisciplinaridade - inferir sobre o uso das TIC no domínio da FC 	Entrevistas semiestruturadas Observação de aulas Análise dos PCT
Analisar os níveis de formação dos professores: <ul style="list-style-type: none"> - Averiguar sobre a formação inicial e contínua ao nível da FC e TIC 	Entrevistas semiestruturadas
Compreender o contexto escolar, familiar e social circundante: <ul style="list-style-type: none"> - identificar a existência de mecanismos de colaboração entre professores - inferir sobre o envolvimento das famílias e comunidade local na promoção da Cidadania 	Entrevistas semiestruturadas Análise do Projeto Educativo e Curricular de Agrupamento

Quadro 4 – Objetivos do estudo exploratório (Fase 1) e respetivas técnicas de recolha de dados.

A seleção de uma escola do 2.º e 3.º CEB, do distrito de Aveiro, para a realização do nosso EE, constituiu uma escolha de conveniência. A proximidade da escola e existência de anteriores contactos com a direção da escola foram decisivos para esta escolha, na medida em que se reconhecia a abertura da escola para o desenvolvimento de parcerias e projetos de inovação pedagógica. Esta abertura estava materializada no protocolo de colaboração assinado entre a Universidade de Aveiro e o Agrupamento de Escolas em questão, datado de 20 de março de 2004, em que se assumiram *“as duas partes como centros dinamizadores de qualidade educacional com vista à formação de professores e concomitante promoção do desenvolvimento humano”*, legitimando, deste modo, os trabalhos de investigação levados a cabo. Muito embora existisse já este acordo prévio entre as duas entidades, o projeto de investigação a desenvolver na escola foi apresentado à direção da escola e, posteriormente, discutido e aceite pelo conselho pedagógico.

O processo de recolha de dados que integram este EE ocorreu no final do ano letivo de 2007/2008, mais precisamente entre maio e agosto de 2008³⁴, e envolveu 10 professores –

³⁴ O projeto financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia com a referência SFRH/BD/35701/2007 teve início a 1 de março de 2008.

todos DT – das 12 turmas do 3.º CEB, a coordenadora dos DT e a diretora da escola/agrupamento (DE) inquiridos por método de entrevista semiestruturada (mais detalhes sobre os participantes no EE ver subsecção 6.1.1, Quadro 8 e Quadro 9). No âmbito deste EE foram também analisados os documentos oficiais da escola e agrupamento (PE; PCA e PCT). Com o intuito de recolher dados *in loco* foram ainda observadas aulas de FC e analisados os registos de campo elaborados pela investigadora nesse contexto. A análise dos dados recolhidos nesta fase possibilitou-nos responder à seguinte pergunta de investigação:

Quais os pressupostos e dinâmicas que estão subjacentes à integração curricular da Formação Cívica e que influenciam a sua operacionalização?

Com base nestes resultados e na revisão da literatura efetuada foi-nos ainda possível desenvolver um percurso de formação (Fase 2), mais próximo da realidade e das principais necessidades formativas encorajando a utilização de estratégias ativas e impulsionadoras de um cidadão crítico, tecnológico e interventivo.

Fase 2 – Estudo principal

A **segunda fase** do estudo contemplou a conceção, desenvolvimento, implementação e avaliação de um percurso formativo, projetado com base nos resultados do EE e da intensa revisão da literatura realizada para o efeito. O percurso formativo foi estruturado de acordo com os princípios da investigação-ação (destacados acima – ver subsecção 5.1.1).

Identificadas algumas das principais dinâmicas e dificuldades inerentes aos processos de ensino-aprendizagem da ACND de FC, encetámos os nossos esforços para a concretização de um percurso formativo que nos permitisse responder à seguinte pergunta:

Poderá a formação de professores contribuir para a operacionalização da FC no quadro de uma Cidadania transformadora (interventiva e crítica)? Se sim, de que modo(s) específico(s)?

Na medida em que um dos objetivos investigativos desta fase era desenvolver um percurso formativo que desencadeasse práticas pedagógico-didáticas no domínio da FC, no quadro de um Cidadania crítica, reflexiva e interventiva detivemo-nos, num primeiro momento, na concetualização dos objetivos, conteúdos e estratégias da nossa ação que culminou no envio de uma proposta de formação ao Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua³⁵. O programa de formação desenvolvido assumiu a modalidade de Oficina de Formação (com 25 horas de trabalho presencial e mais 25 horas de trabalho autónomo). Segundo o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro) e posterior regulamento do Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua, a “*Oficina é uma modalidade de formação contínua predominantemente realizada segundo componentes do saber-fazer prático ou processual*” que, entre outros objetivos, procura delinear ou consolidar procedimentos de ação e refletir sobre as práticas desenvolvidas.

³⁵ Órgão responsável pela acreditação das entidades formadoras e das ações de formação contínua de professores e pelo acompanhamento do processo de avaliação do sistema de formação contínua de professores.

A OF intitulada “*Formação para a Cidadania e desenvolvimento de Comunidades de Prática por recurso às TIC*” – Registo de Acreditação n.º CCFC/ACC-55332/09 – visou contribuir para o desenvolvimento profissional de professores responsáveis pela ACND. Na medida em que o nosso estudo centra-se no 3.º CEB, a OF proposta estava destinada preferencialmente a professores deste ciclo de ensino, cumulativamente responsáveis pela FC. No entanto, de forma a não inviabilizar a partilha de ideias e as interações (na eventualidade de um grupo demasiado pequeno) processos fundamentais na formação de professores, foram integrados no grupo outros professores que muito embora não correspondessem a este perfil no corrente ano já tinham sido ou seriam potenciais professores de FC. A OF foi frequentada por 7 professores cuja caracterização será apresentada em detalhe no Capítulo 7, subsecção 7.1.3. Os efeitos a produzir nos formandos, com a realização da OF, tinham implícitos diferentes objetivos diretamente associados aos nossos objetivos investigativos. O Quadro 5 (abaixo) sintetiza e interliga esses mesmos objetivos.

OBJECTIVOS formativos	OBJECTIVOS de investigação	TÉCNICA DE RECOLHA DE DADOS
Compreender o papel da ACND de FC enquanto espaço para a promoção da EpC;	Identificar concepções dos professores sobre a Cidadania e a FC;	- Análise de documentos Pessoais (reflexões individuais; interações online); - Indagação oral SF;
Desenvolver competências didáticas inovadoras no âmbito da ACND de FC	Identificar uma visão mais alargada e transformadora de Cidadania ao invés de abordagens restritas de cariz administrativo das práticas pedagógicas;	- Análise de documentos pessoais (planos de ação; blogues dinamizados; reflexões individuais; interações online) - Indagação oral SF; - Observação de aulas - Entrevistas em grupo aos alunos;
Refletir individualmente e em grupo em torno da sua prática letiva na ACND de FC;	Analisar a importância da partilha de experiências, feedback, suporte e da reflexão no processo formativo para o desenvolvimento de práticas inovadoras;	- Análise de documentos Pessoais (reflexões e trabalhos individuais; interações online; trabalho em grupo); - Indagação oral SF;
Desenvolver o conhecimento profissional no domínio da FC;	Concetualizar o conhecimento associado à FC;	- Análise de documentos Pessoais (reflexões e trabalhos individuais; interações online); - Indagação Oral SF; - Entrevistas semiestruturadas aos professores.

Quadro 5 – Objetivos formativos, objetivos de investigação do estudo principal (Fase 2) e respetivas técnicas de recolha de dados,

A abordagem pedagógica assentou nos princípios da aprendizagem de adultos (ativa, experiencial, funcional, contextualizada, etc.) e as sessões presenciais foram espaçadas no tempo a fim de promover a interiorização dos conteúdos e práticas e de garantir o desenvolvimento de um verdadeiro processo de *investigação-ação-reflexão*. Para além das

sessões presenciais a OF envolvia uma componente de trabalho autónomo destinada ao desenvolvimento de um projeto de ação a aplicar em contexto de sala de aula e que deu origem a um conjunto de documentos³⁶ e evidências relevantes do ponto de vista investigativo. As discussões em grupo e reflexões individuais em contexto presencial³⁷ foram, de igual modo, consideradas na análise dos dados (indagação oral nas sessões de formação). Também as interações e participações dos professores na comunidade online *TiCidadania* criada exclusivamente para a OF (<http://TiCidadania.ning.com>), foram alvo de uma análise aprofundada. As técnicas de recolha de dados utilizadas, em ambas as fases, serão explicitadas em detalhe na subsecção seguinte 5.3.

Na fase final da OF levaram-se a cabo um conjunto de ações que possibilitaram recolher dados adicionais sobre as práticas pedagógico-didáticas. Recorremos à imagem do funil para justificar a necessidade de focalização progressiva que os investigadores sentiram de direcionar e especificar o objeto de estudo de forma a concretizar o segundo objetivo do EP – analisar os professores no decorrer dos diferentes momentos do processo formativo, a fim de identificar dimensões relevantes do ponto de vista da concetualização do conhecimento profissional docente no domínio da FC. Neste sentido foram selecionados 3 professores participantes na OF, para uma análise individual mais detalhada, que entre outras características (detalhadas na subsecção 7.1.3) representavam as diferentes escolas e os diferentes níveis de experiência na dinamização da OF, presentes no grupo. Com esta análise pretendíamos responder à seguinte pergunta:

Como devemos concetualizar o conhecimento profissional docente no domínio da Formação Cívica?

Realizaram-se, para este efeito, observações de aulas de modo a analisar o trabalho desenvolvido por esses professores-formandos e entrevistas aos seus alunos, com o intuito de recolher as suas perceções sobre a experiência de aprendizagem desenvolvida. Quase dois anos após o término da OF, foram realizadas entrevistas individuais a esses 3 professores com o intuito de proceder à validação dos dados e de compreender o impacto da formação nas suas práticas nos anos posteriores.

Na medida em que estas etapas correspondem a um vasto conjunto de dados que devem ser interpretados com vista a responder às nossas questões de investigação iremos retomar estes diferentes momentos de modo exaustivo nos parágrafos seguintes, explicitando de forma exaustiva as técnicas de recolha e de análise dos dados.

5.3. Técnicas de recolha de dados

Um projeto da natureza que nos propusemos realizar implicou um trabalho incisivo na realidade em que queríamos intervir. Não podíamos concetualizar propostas de formação

³⁶ A descrição detalhada dos objetivos, estratégias e recursos da OF deve ser consultada no Capítulo 7, subponto 7.1.2..

³⁷ Possível, na medida em que todas as sessões de formação presenciais foram vídeo-gravadas e transcritas, com o consentimento escrito dos próprios.

para um sistema que não analisámos de forma profunda ou cuja realidade não questionássemos. Na senda dos nossos objetivos investigativos tivemos clara consciência da inevitabilidade de adotar uma diversidade metodológica na colheita de dados. Só assim foi possível confrontar os pressupostos teóricos com os contextos, as crenças e as necessidades dos atores no terreno. A triangulação dos dados resultante desta diversidade possibilitou não só o confronto entre a informação oral e oficial com a observação de comportamentos, como as percepções dos intervenientes com os atos nos seus contextos (Amado, 2001).

5.3.1. Análise documental

Documentos Oficiais

A análise de documentos oficiais revela-se particularmente adequada quando o objetivo é estudar “*sistemas de valores e da cultura no seu sentido mais lato*” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 203), possibilitando aos investigadores a representação, organização e localização das informações num determinado documento. De modo a recolher elementos que nos permitissem analisar as visões oficiais e institucionais, relativamente à área curricular de FC, das diferentes escolas que, de modo mais direto ou indireto, integraram este projeto (escola onde se desenrolou o EE e as escolas que acolhiam os professores no ano letivo em que aceitaram o desafio e integraram a OF), levámos a cabo um processo de análise documental dos PE e dos PCE. Os PE e os PCE são documentos que estão, regra geral, disponíveis nas páginas web das escolas, embora estes nos tenham sido disponibilizados pelas direções das escolas.

A análise de segmentos específicos de informação, presente nestes documentos oficiais, constituiu-se como corpo de dados para a investigação em curso na medida em que estes consagram a orientação educativa das escolas, explicitando os princípios, valores, metas e estratégias segundo os quais as escolas se propõem cumprir a sua função educativa (Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio). Em última análise estes documentos constituem adaptações ao currículo nacional, que integram sínteses dos interesses e necessidades dos agentes educativos locais, elementos apropriados aos contextos e às suas especificidades. A análise do projeto educativo e do projeto curricular do agrupamento numa fase inicial deste projeto desempenhou um importante papel de suporte à construção do guião de entrevista do EE realizado aos docentes.

Também foram analisados os PCT mas apenas das turmas que compunham o 3.º CEB da escola que participou no EE, no ano letivo de 2007/2008. O EE permitiu-nos verificar que os docentes (regra geral) só disponibilizam à escola e “concluem” esses documentos no final do ano letivo. Embora os tivéssemos solicitado aos docentes aquando das entrevistas realizadas no EE (estávamos no início do 3.º período), estes só nos foram disponibilizados (pela escola) em agosto. Concluímos, neste sentido, que a função de planificação e mapeamento das ações coletivas é desvirtuada, tornando-se o PCT mais um relatório burocrático para passagem de testemunho. Esta constatação levou-nos a não considerar os PCT na fase seguinte, dado que acompanhámos os processos de planificação dos professores

participantes na OF ao longo de todo o ano letivo, considerando dispensável a eventual informação disponível nos PCT.

Documentos Pessoais

Na Fase 2 do nosso estudo, foram levadas a cabo uma série de ações que serviram o propósito de formar professores e que resultaram num vasto repertório de documentos que foram posteriormente alvo de análise. Estes documentos pessoais, de cariz diversificado, correspondem grosso modo ao *corpus de dados* resultante da dimensão formativa do nosso estudo dos quais analisaremos: as reflexões individuais elaboradas na plataforma *TiCidadania* e as interações nos fóruns de discussão da plataforma *TiCidadania*. Para além dos documentos referidos atrás, também o trabalho desenvolvido entre professores e alunos ao longo do ano letivo de vigência deste projeto e que resultou na construção e dinamização de blogues e narrativas digitais constituíram alvo da nossa análise documental, servindo o propósito de analisar o impacto da abordagem pedagógica dos professores na operacionalização da FC. O agrupamento destes documentos numa subcategoria denominada documentos pessoais segue o entendimento de Angell (cit in Zabalza, 2004, p. 32), que considera que: *“Um documento pessoal é, para nossos fins de pesquisa, aquele que revela a tomada de posição da pessoa que participa em certos factos em relação a esses factos”*. Embora esta definição possa parecer um pouco ampla, permite reunir numa mesma categoria todos os documentos atrás referidos e que serviram a nossa análise para o desenvolvimento de um quadro detalhado e descritivo da realidade. No EP os professores participantes na OF constituíram o nosso enfoque. Entendemos que o conteúdo destes documentos pessoais é a *“cristalização de estados psíquicos”* dos participantes (Szczepanski, 1978, p. 237) e, quando analisados, possibilitaram uma compreensão das perceções e conceções dos mesmos não só no contexto específico da sua realização, mas também extravasando a mesma sempre que estes mobilizaram os seus conhecimentos e experiências anteriores.

5.3.2. Inquérito

Entrevistas individuais

O professor constitui um elemento fundamental no processo de ensino-aprendizagem, desempenhando uma função social importantíssima nas sociedades. Compreender e interpretar a realidade no âmbito da FC só se poderia concretizar através da procura dos significados, perceções, intenções e ações dos sujeitos primordialmente envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem. Dos vários tipos de inquérito, o inquérito por entrevista constitui uma das técnicas de recolha de dados com maior utilização na investigação social. A tomada de decisão na sua escolha deve refletir os objetivos de investigação partindo do pressuposto de que as principais vantagens da sua utilização são a riqueza e profundidade dos dados. Entre as desvantagens está a fraca possibilidade de aplicação a grandes universos e o potencial risco de interferência do entrevistador na resposta do entrevistado (Lüdke & André, 1986; Pardal & Correia, 1995; Ruquoy, 1997).

As entrevistas também podiam ter sido integradas na categoria (anterior) – documentos pessoais –, na medida em as suas transcrições fidedignas são a expressão da opinião e entendimento pessoal e autobiográfico do professor. Como afirma Amado (2009, p. 181), a entrevista *“é o meio potencial de transferência de uma pessoa (o informante), para outra (o entrevistador) de pura informação”*. Esse é também o entendimento de Angell: *“Una entrevista transcrita cuidadosamente puede considerarse igualmente como un documento personal a condición de que la persona que realiza la entrevista no dé ninguna interpretación propia de los hechos”* (cit in Szczepanski, 1978, p. 237). Muito embora reconheçamos a possível classificação autobiográfica de uma entrevista, consideramos que no *design* metodológico deste estudo a entrevista representou uma técnica de recolha de dados fundamental que ocorreu em momentos distintos daqueles em que ocorreu a recolha dos restantes documentos pessoais e, neste sentido, os seus pressupostos e procedimentos adotados relevam um maior esclarecimento, presente nesta subsecção.

Numa primeira fase, as entrevistas realizadas a vários professores no terreno possibilitaram a identificação de novos dados relevantes para definição do nosso problema e para a delimitação do nosso campo de estudo (Pardal & Correia, 1995). Dadas as vantagens que enforma, a recolha de dados através de entrevista constitui o principal instrumento do nosso EE. Apesar dos dados destas terem sido triangulados com a análise de documentos oficiais e com as observações de aulas – com o intuito de garantir a validade do estudo –, as principais inferências deste estudo remetem para as entrevistas, dado que nos possibilitaram recolher informação rica e em detalhe suficiente para procurarmos uma delimitação nos sistemas de representações, valores e normas dos professores relativamente ao ato de ensinar no domínio da ACND de FC (Ruquoy, 1997). Segundo Bodgan e Biklen (1994, p. 134) *“a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”*.

Neste alinhamento, as entrevistas individuais conduzidas pela investigadora, na Fase 1, procuraram responder aos objetivos do EE descritos no Quadro 4 (ver página 117). Na medida em que se procurava compreender as conceções e identificar práticas no domínio da FC, as entrevistas foram conduzidas de modo semiestruturado, possibilitando relatos descritivos e reflexivos do fenómeno educativo em análise. Isto significa que o guião da entrevista (Anexos 2a., 2b. e 2c.) que norteou este momento de recolha de dados era composto maioritariamente por perguntas abertas e não diretivas, tendo sido encadeadas pela investigadora no decorrer da entrevista de modo a garantir o máximo de autenticidade e profundidade (Quivy & Campenhoudt, 1998) dos dados recolhidos. A formulação das perguntas que integraram o guião das entrevistas seguiu o processo de operacionalização dos objetivos gerais e específicos (ver Quadro 4) em variáveis e teve por base a revisão da literatura existente sobre a temática, conversas informais com os DT e a análise documental do projeto educativo e curricular da escola.

Dos doze DT a lecionar na escola selecionada para o EE nesse ano letivo, uma docente não teve possibilidade de concretizar a entrevista por questões de natureza pessoal (saúde) e uma entrevista ficou incompleta, não tendo sido possível um novo agendamento para a sua

conclusão, pelo que foi excluída da nossa análise³⁸. Neste processo exploratório, foram inquiridos, por método de entrevista semiestruturada, 10 professores – todos DT – das 12 turmas do 3.º CEB, a coordenadora dos DT e a diretora da escola/agrupamento (na altura designada por presidente do Conselho Executivo). Para uma descrição mais detalhada dos professores entrevistados ver subsecção 6.1.1, referente à caracterização e contextualização do EE³⁹.

As entrevistas foram realizadas durante os meses de maio e junho de 2008, durante as horas livres dos docentes ou na hora dedicada à direção de turma (de atendimento aos encarregados de educação). Todas as entrevistas foram áudio-gravadas e tiveram uma duração aproximada de 45 a 60 minutos, o que se traduziu num processo moroso de transcrição, mas essencial para uma recolha fidedigna dos dados, uma vez que permitiu à investigadora uma total concentração na condução da entrevista.

Na segunda fase do estudo foram também realizadas entrevistas individuais às 3 professoras selecionadas do percurso formativo para uma análise mais detalhada. Estas entrevistas concretizaram-se aproximadamente dois anos após o término da OF, com uma duração variada⁴⁰ e tiveram como objetivo avaliar o impacto da OF nas práticas pedagógico-didáticas dos formandos no domínio da ACND de FC. Neste alinhamento elaborou-se um guião de entrevista (Anexo 2e.) com quatro perguntas abertas e não diretivas, dando-se liberdade ao professor para expor episódios e outras reflexões relativas à FC.

Tanto no EE como no EP, após a realização de cada uma das entrevistas o investigadora teve a preocupação de registar por escrito observações sobre o comportamento verbal e não-verbal do entrevistado e relativo ao ambiente em que a entrevista decorreu (Carmo & Ferreira, 1998), dados presentes no diário do investigador e posteriormente tidos em conta no processo de transcrição. A transcrição integral das entrevistas concretizou-se num período de tempo relativamente curto após a sua concretização, de modo a que os dados importantes relativos ao contexto não se desvanecessem da memória da investigadora. O documento resultante dessa transcrição constitui uma replicação o mais objetiva possível e original da entrevista realizada aos docentes, tendo-se mantido as expressões (algumas típicas da oralidade), pausas, repetições e enganos ocorridos. Seguiu-se, no processo de transcrição das gravações, uma adaptação das convenções descritas por Schnack, Pisoni e Ostermann (2005), complementadas com as convenções adotadas por Vieira (2003) e Martins (1989) (descritas no Anexo 6). Os dados recolhidos foram posteriormente analisados com o suporte do *software* de análise qualitativa WebQDA, que se revelou essencial para uma concretização mais eficaz da análise de conteúdo dos dados (Neri de Souza, Costa, & Moreira, 2011).

³⁸ A entrevista em questão não foi concretizada por manifesta indisponibilidade da docente e neste sentido não considerada na análise dos dados. Outros constrangimentos, tais como os docentes serem chamados para dar aulas de substituição ou realizar atendimento a encarregados de educação que não estavam previstos no horário combinado com a investigadora para a realização da entrevista fizeram com que algumas entrevistas se desenrolassem em dois momentos, ou fossem adiadas, o que atrasou, de algum modo, o processo de recolha de informação.

³⁹ Optou-se por se proceder à caracterização dos participantes em cada fase nos respetivos capítulos de análise, na medida em que os professores que participaram no EE e no EP não coincidiram, pelas razões expostas em 7.1.3..

⁴⁰ De acordo com a disponibilidade do professor entrevistado. As formandas P3 e P5, por incompatibilidade horária, responderam às questões colocadas, por escrito, e enviaram-nas posteriormente à investigadora.

Entrevistas em grupo

Na fase final deste estudo realizaram-se ainda entrevistas em grupo a alguns alunos pertencentes às turmas das três professoras em formação selecionadas para análise aprofundada. Foram entrevistados 8 alunos de cada turma (3 turmas) num total de 36 alunos. As entrevistas em grupo tiveram uma duração média de 45 minutos e foram áudio-gravadas. Os alunos entrevistados foram indicados/selecionados pelas respetivas professoras, segundo um critério de participação, indicado pela investigadora (4 alunos mais participativos e 4 alunos menos participativos nas dinâmicas da FC). As devidas autorizações para a realização das mesmas foram recolhidas previamente tanto ao nível da escola como dos encarregados de educação.

O objetivo geral das entrevistas em grupo era analisar a opinião dos alunos relativamente ao funcionamento das aulas de FC no ano letivo de 2009/2010 – ano de realização da OF – para posteriormente proceder-se à necessária triangulação de dados.

OBJETIVO GERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
Compreender o funcionamento das aulas de FC no ano letivo de 2009/2010 na perspectiva dos alunos	- recolher a perspectiva dos alunos relativamente às práticas pedagógico-didáticas no corrente ano letivo em FC (temas abordados; estratégias pedagógicas utilizadas; atividades realizadas);
	- conhecer o impacto das práticas pedagógico-didáticas dos professores de FC, no corrente ano, em comparação com o funcionamento da ACND em anos anteriores;

Quadro 6 – Objetivos da entrevista em grupo aos alunos – estudo principal.

Neste alinhamento foi desenvolvido um guião de entrevista (Anexo 2d.) que se alicerçou num processo de operacionalização dos objetivos (elencados no Quadro 6) em perguntas abertas de cariz exploratório, seguindo o método de entrevista semiestruturada. Após a realização das entrevistas, as mesmas foram transcritas, recorrendo aos mesmos critérios e convenções utilizados para a transcrição das entrevistas individuais aos professores. Findas as transcrições os dados foram submetidos a um processo de análise de conteúdo com o suporte do *software* de análise qualitativa WebQDA.

Questionário

O inquérito por questionário representa uma técnica de recolha de dados muito utilizada na investigação em educação com um pendor essencialmente quantitativo. No âmbito do estudo em análise recorreremos ao inquérito por questionário como estratégia de avaliação da OF desenvolvida no EP (Fase 2). A realização de um percurso formativo pensado e estruturado para um grupo específico de profissionais, tal como o que levámos a cabo no âmbito deste projeto de investigação, carece de uma avaliação. A avaliação representa um processo integrante num percurso de formação possibilitando a tomada de decisão e a emissão de juízos de valor quanto à adequação, pertinência e qualidade da proposta formativa (Jardim &

Pereira, 2006). Neste sentido, foram recolhidas as expetativas iniciais dos formandos e uma avaliação global da OF na última sessão presencial, através de dois breves inquéritos por questionário, cujos objetivos e estrutura passamos a descrever e justificar.

de identificação das expetativas iniciais

O questionário de avaliação das expetativas iniciais foi desenvolvido através da ferramenta Google Docs e disponibilizado *online*⁴¹ (Anexo 4a.) e teve como principal objetivo otimizar o processo formativo através de uma melhor compreensão das expetativas individuais dos formandos e das necessidades do grupo. O primeiro grupo de questões era de identificação pessoal e profissional (nome; e-mail; idade; género; formação académica; situação profissional; cargos desempenhados no corrente ano letivo; formação específica no domínio da EpC (em caso afirmativo, em que moldes: pós-graduação; cursos de formação de curta ou longa duração, etc.). O segundo grupo procurava uma ligação à ACND de FC, primeiro através de uma pergunta sobre os anos de experiência neste tempo letivo, depois com uma pergunta de posicionamento relativamente ao serviço docente em FC que oscilava entre o gostar, não gostar, ser indiferente ou não ter opinião pelo facto de não se ter experiência. O terceiro grupo era composto por questões direcionadas para as expetativas dos formandos em relação à OF. Num primeiro momento uma pergunta quanto ao grau de interesse formativo em relação à EpC elaborado numa escala de *likert* de 5 pontos que variava entre o “muito interesse” (1) a “nenhum interesse” (5). Em seguida, um conjunto de questões abertas versando as razões que levaram à frequência da OF; os conteúdos/aspetos que despertaram maior interesse; as estratégias mais motivadoras; os resultados que esperavam alcançar e outras observações ou informações que considerassem relevantes.

de avaliação da oficina de formação

O questionário de avaliação da OF foi aplicado na última sessão de formação aos 7 formandos que concluíram o processo formativo e teve como principais objetivos: i) avaliar o grau de satisfação dos formandos com a OF frequentada; ii) avaliar o impacto da OF no desenvolvimento pessoal e profissional dos formandos; iii) identificar pontos fortes e pontos fracos da OF; iv) desencadear um processo de autoavaliação/auto reflexão crítica sobre o trabalho desenvolvido. O questionário foi dividido numa primeira parte com perguntas fechadas e uma segunda com perguntas abertas – ver Anexo 4b.

O primeiro grupo, que compõe a primeira parte do questionário, é composto por 27 itens/afirmações numa escala de *Lickert* de quatro níveis (Tuckman, 2000), desde um nível de discordância total, à esquerda, a um nível de concordância total, à direita (com a respetiva explicitação: 1 – Discordo totalmente: no caso de considerar que tal afirmação se afasta por completo da sua opinião; 2 – Discordo: para as afirmações com as quais discorda parcialmente; 3 – Concordo: em situações em que concorda parcialmente com a afirmação; 4 – Concordo totalmente: nos pontos em que estiver inteiramente de acordo com o que é afirmado. Estes itens focaram-se no grau de satisfação dos formandos nos vários domínios

⁴¹ Na plataforma desenvolvida para suporte da OF (<http://TiCidadania.ning.com/>).

da OF: objetivos (item 1); conteúdos (itens 2 e 3); metodologia/estratégias (itens 4-5); atividades (itens 6-8) recursos (itens 9 e 10); critérios de avaliação (item 11); estrutura geral (itens 12-14); colaboração (itens 15 e 16); impacto nas práticas (itens 17-21) e papel do formador (item 22-27).

A segunda parte do questionário é composta por seis perguntas de resposta aberta (resposta não estruturada). Este tipo de perguntas possibilita ao formando dar a sua própria resposta ao invés de se posicionar face a um conjunto de afirmações ou respostas pré elaboradas (Tuckman, 2000). A primeira pergunta desta segunda parte do questionário é relativa ao nível de correspondência das expectativas iniciais dos formandos. Procurou-se deste modo compreender se as suas expectativas iniciais (questionadas no início da OF) tinham ou não sido atingidas, procurando as razões de tal afirmação. Ainda procurando avaliar o grau de satisfação dos formandos relativamente à OF, solicitou-se, na segunda pergunta da primeira parte, a enumeração de aspetos positivos e negativos da OF.

Visando uma autorreflexão sobre o envolvimento na OF de cada formando, elaborou-se também uma pergunta de resposta aberta centrada na opinião do formando relativamente ao seu próprio desempenho e logo em seguida uma pergunta relativa ao impacto da OF no seu desenvolvimento pessoal e profissional (pergunta aberta), solicitando-se uma justificação para essa resposta. Por fim solicitou-se sugestões para uma melhoria de futuras edições da OF. Os resultados de ambos os questionários são apresentados no Capítulo 7, subsecção 7.2., onde nos centramos nos processos de conceção, desenvolvimento, implementação e avaliação da OF.

5.3.3. Registos complementares do investigador

No decorrer do nosso percurso investigativo foram também recolhidos outros dados complementares relevantes, que passamos a referir.

Protocolos de observação de aulas

Os contextos onde o professor desempenha a sua ação constituem elementos essenciais para uma análise detalhada do conhecimento profissional que detém e que se afigura único. Uma investigação de carácter fenomenológico-interpretativo recorre à observação como um instrumento privilegiado de recolha de dados, na medida em que esta *“permite ao investigador descobrir como algo efectivamente funciona ou ocorre”* (Flick, 2009, p. 203).

No decorrer desta investigação tivemos a oportunidade de levar a cabo dois momentos distintos de observação. O primeiro momento decorreu no âmbito do EE e o segundo no decorrer da OF. A necessidade de confrontar a informação oral dada pelos professores e de analisar as interações concretizadas em contexto de sala de aula impeliu-nos a assistir a algumas aulas dinamizadas tanto pelos professores entrevistados no EE como, mais tarde, pelos professores participantes da OF. Entendemos que a observação das práticas, em contexto de sala de aula, nos permitiria enriquecer os “sentidos” das “vozes” recolhidas nos documentos pessoais, entrevistas e interações em contexto de formação.

Na perspetiva da situação ou da atitude do observador classificamos a observação levada a cabo de cariz participante mas distanciada, tendo em conta que a investigadora esteve presente na sala de aula no momento da observação mas essencialmente como espectadora, não interagindo de forma explícita e intencional com o objeto de estudo (Estrela, 1994; Pardal & Correia, 1995). Quanto ao processo de observação enquadrámos a observação realizada como sistemática e direta, na medida em que a estratégia utilizada na sua operacionalização se sustentou num método definido *a priori* (grelha de observação), articulando as dimensões a analisar com os objetivos de investigação (Estrela, 1994) e concretizou-se em contexto real. Embora seja uma técnica de recolha de dados amplamente utilizada na investigação em educação, a observação envolve processos de inferência que podem conduzir a reducionismos e enviesamentos da realidade. Associada a esta técnica encontramos alguns problemas e limitações, também documentados na literatura da especialidade (Quivy & Campenhoudt, 1998): por um lado, a dificuldade de aceitação da observação por parte do grupo em análise; por outro, os problemas de registo e de interpretação que acarretam a sua operacionalização. Estes últimos constrangimentos obrigam o investigador a realizar um conjunto de ações que lhe permitam selecionar informação relevante a fim de a poder descrever com a maior fidedignidade e interpretar, com o menor enviesamento possível, a realidade em questão.

OBJETIVO GERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
Analisar as práticas pedagógico-didáticas no âmbito da ACND de FC	identificar os conteúdos temáticos, estratégias e recursos utilizadas pelo professor na dinamização da FC;
	registar constrangimentos associados à operacionalização da FC;

Quadro 7 – Objetivos que nortearam a observação das aulas de FC

Neste alinhamento, foi necessário decidir qual o enfoque a dar à nossa observação no sentido de dar resposta às nossas questões de investigação. Para tal, focámos a nossa observação particularmente no objetivo geral e respetivos objetivos específicos enumerados acima (Quadro 7). Delimitado o nosso campo de observação, procedemos à construção dos indicadores que nos permitiram direcionar os “sentidos” para os nossos objetivos investigativos⁴². Com base em Estrela (1994) foram elaborados dois instrumentos de apoio à observação: um diário de campo (Anexo 5a.) e uma grelha de observação (Anexo 5b.). Estes instrumentos de recolha de dados foram preenchidos em momentos distintos e utilizados de modo flexível e complementar. O diário de campo possibilitou, no local, a anotação, por ordem cronológica, dos principais incidentes críticos e comportamentos verbais e não verbais.

⁴² Dado o carácter esporádico das observações de aulas no âmbito deste estudo, estas não foram objeto de qualquer tipo de gravação (áudio ou vídeo). Esta tomada de decisão deveu-se não só às dificuldades associadas a pedidos de autorização para a gravação em contexto escolar como aos efeitos inibitórios que um equipamento de gravação pode provocar nos participantes (Bodgan & Biklen, 1994). Procurámos colmatar a ausência de um “auxiliar de memória” tecnológico com a elaboração dos instrumentos de apoio à observação que nos facilitassem o registo dos comportamentos e interações fundamentais para o nosso estudo, que descrevemos em detalhe acima.

A grelha de observação foi dividida em 4 dimensões de análise – Conteúdos temáticos; Estratégia Pedagógico-Didática; Atitude do Professor e Alunos –, subdivididas em indicadores ou enfoques de observação, seguidos de um espaço para registar/descrever as evidências observadas. Esta grelha de observação foi preenchida imediatamente após a observação e complementada com as anotações recolhidas através do diário de campo.

No âmbito do EE foram realizadas quatro observações de turmas do 3.º CEB no domínio da FC. A incapacidade de realizar mais observações deveu-se à indisponibilidade manifesta dos docentes, dado o aproximar do termo do ano letivo, à dificuldade de cedência das aulas de FC (turmas do 9.º ano) para trabalho de orientação profissional levada a cabo pela psicóloga da escola e também a alguma relutância na observação do território que é “deles” (Quivy & Campenhoudt, 1998). De modo a recolher dados adicionais sobre as práticas pedagógico-didáticas dos professores participantes na OF, foram também realizadas observações de aulas das três professoras selecionadas no âmbito do EP (num total de 5 aulas de 45 minutos cada). A recolha de dados pautou-se, em ambos os momentos, pela procura dos mesmos indicadores (Quadro 7) e operacionalizou-se através dos instrumentos de recolha de dados descritos acima.

Vídeo gravação das sessões de Formação

Outra fonte de dados complementar, mas de difícil categorização nas anteriores, corresponde às interações vídeo-gravadas das sessões de formação. Para além dos dados recolhidos em momentos de discussão em grupo considerámos também para análise outros momentos da OF que envolveram dinâmicas menos organizadas mas igualmente ricas em dados para resposta às nossas questões de investigação. Para tal foram realizados resumos das sessões de formação (9 sessões num total de 25 horas de formação) e transcritos todos os momentos de participação e interação dos formandos.

Notas do Investigador

As notas recolhidas pelo investigador constituíram igualmente uma fonte de dados complementares e agregam um conjunto de documentos orientadores da ação formativa levada a cabo no decorrer da OF (planificações, documentos de apoio, tarefas), assim como comentários e reflexões pessoais da investigadora elaborados no decorrer do estudo (diário do investigador), em particular nos momentos de entrevista e observação conduzidas no contexto da escola. Os documentos produzidos e que constam do portefólio da investigadora complementaram a descrição detalhada do processo formativo, assim como, contextualizaram outros dados recolhidos, materializando, em alguns momentos, decisões tomadas que mudaram o curso da investigação ou da formação.

5.4. Processo de análise e interpretação de dados

O processo de análise e interpretação dos dados envolveu um conjunto de procedimentos diretamente relacionados com o design metodológico que privilegiámos para responder às nossas perguntas de investigação e cujo esquema apresentamos na Figura 10. Partimos da

premissa de que a análise dos dados recolhidos em qualquer investigação carece de um referencial que nos permita dar resposta às perguntas de investigação formuladas. Tendo isto em consideração e relembando que o nosso estudo passou por diferentes fases com diferentes objetivos, o processo de análise e interpretação dos dados foi alicerçado na revisão da literatura realizada, nas questões e objetivos de investigação formulados e na pluralidade metodológica utilizada para a recolha de dados (descrita anteriormente).

Tal como referimos na justificação das nossas opções epistemológicas e metodológicas, a análise dos dados do nosso estudo seguiu os cânones qualitativos e baseou-se numa análise indutiva de cariz crítico-interpretativa que desenvolveu os conceitos abstratos recolhidos (dados), categorizando-os e relacionando-os entre si. A nossa demanda era a de produzir conhecimento através de uma “representação” do nosso objeto de estudo, envolvendo não só diferentes pontos de vista (dos professores, alunos, investigadora), diferentes momentos, mas também diferentes géneros de “textos” (entrevistas, reflexões, relatos, notas de campo, imagem, vídeo, etc.) atravessados por diferentes leituras e perspetivas teóricas. Procurou-se, desta forma, representar parte da complexidade inerente aos fenómenos educativos exigindo a compreensão das relações entre o todo e as partes (Morin & LeMoigne, 2007).

É importante reiterar que o processo de análise e interpretação dos dados desenvolveu-se em dois momentos distintos, como espelha o esquema do nosso design metodológico (Figura 10): na Fase 1 – estudo exploratório, e na Fase 2 – estudo principal. A revisão da literatura juntamente com os resultados do EE (Fase 1) determinaram a nossa ação no EP (Fase 2). Isto significa que o processo de análise e de interpretação dos dados, nas diferentes fases, foi distinto (diferentes perguntas de investigação; diferentes objetivos; diferentes instrumentos de recolha de dados e inclusive diferentes participantes embora por razões externas à investigadora tal como detalhamos mais à frente) muito embora os princípios metodológicos se tenham mantido e os dados se tenham entrecruzado de forma a sustentar e dar corpo à nossa tese e responder ao nosso problema de investigação.

A análise em ambas as fases assentou essencialmente nos mecanismos e princípios da análise de conteúdo que nos permitiu formular um quadro teórico de inteligibilidade do campo de estudo. Segundo a célebre definição de Berelson (1952, p. 18), a análise de conteúdo é uma *“técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação”*, que permite uma leitura facilitada e estruturada dos dados recolhidos, possibilitando uma compreensão e representação rigorosa das condições de produção das comunicações em análise, isto é, das intenções, representações, pressupostos e “quadros de referência” da fonte de comunicação (Hogenraad, cit in Amado 2000), assim como das relações das mesmas com outras variáveis pertinentes para a investigação em curso (sexo, idade, categoria profissional, etc.). A análise de conteúdo consiste então numa técnica ao serviço das ciências sociais que permite aos investigadores construir esquemas de inteligibilidade e fazer inferências sobre o contexto e conteúdo das mensagens em estudo, estruturada num processo de descoberta, classificação e comparação sistemática (Maroy, 1997).

Segundo Bardin (2004) o processo de análise de conteúdo estrutura-se em diferentes momentos que se desenrolam em torno de três pólos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do

material e, 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. O primeiro momento do processo de análise e tratamento de dados do nosso estudo (em ambas as fases) passou pela organização do *corpus* documental⁴³ e envolveu a leitura de todos os documentos/dados recolhidos. Bardin (2004) denomina esta leitura de “flutuante”, sendo definida como aquela que permite ao investigador “*estabelecer contacto com os documentos a analisar e conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações*” (p. 90). Este processo inicial foi enriquecido com leituras atentas, contínuas e segmentadas, cada vez mais minuciosas, acompanhadas de importantes anotações (Maroy, 1997) que possibilitaram uma inventariação dos assuntos e dos conceitos mais relevantes, complementando-se assim as primeiras impressões e dando corpo ao passo seguinte.

Num segundo momento, concretizámos o processo de estruturação necessário à explicação, sistematização do conteúdo dos dados recolhidos e do seu significado: a codificação e a categorização. É a exploração do material que conduz e possibilita a codificação do “texto”. Segundo Holsti (1969, p. 94), “*coding is the process whereby raw data are systematically transformed and aggregated into units which permit precise description of relevant content characteristics*”. Esta transformação realiza-se em torno de regras precisas que implicam escolhas e tomadas de decisão por parte do investigador. É neste processo que se estabelece a ligação entre os dados, o enquadramento teórico e as hipóteses do investigador.

Uma das primeiras decisões a tomar neste processo prende-se com a delimitação das unidades de registo – entendidas como a “unidade de significação a codificar, (que) corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base visando a categorização e a contagem preferencial” (Bardin, 2004, p. 98) – e que varia consoante o material existente e o objetivo do estudo. Krippendorff (1980) distingue entre: i) unidades físicas (livros, fotografias, cartas, filmes); ii) unidades sintáticas (capítulos de livros artigos, cenas de filmes, palavras); iii) unidades referenciais (objetos, eventos, pessoas em particular); iv) unidades proposicionais (núcleos lógicos de frases) e, v) unidades temáticas (características dos textos que implicam um juízo humano). Bardin (2004), a título ilustrativo, refere que as unidades de registo podem ser a palavra, o tema, o objeto ou referentes, a personagem, o acontecimento e o documento. É através das unidades de registo que se processa a divisão ou esquartejamento do texto, que posteriormente é alvo de categorização.

No âmbito deste estudo a unidade de registo considerada mais adequada foi o tema, dada a sua pertinência para a análise de motivações, opiniões, atitudes, valores e tendências. A unidade de registo escolhida não tem uma função linguística mas sim psicológica, na medida em que não nos debruçamos sobre a análise da forma (palavra, proposição, sintagma) mas sim sobre a ideia subjacente, que assume contornos de uma “*leitura interpretativa*” e, por isso mesmo, subjetiva (Amado, 2000, p. 56). Esta opção metodológica, embora seja a mais comum (Carmo & Ferreira, 1998), encerra algumas dificuldades no processo de recorte e delimitação, uma vez que numa unidade de registo associada a um tema podem estar integradas várias proposições de natureza desigual.

⁴³ O *corpus* documental da nossa análise de conteúdo é pelos dados recolhidos pelas várias técnicas descritas no subponto 5.3 (ver p. 111). Dadas as características do *corpus* documental podemos afirmar que as regras de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência, enumeradas por Bardin (2004, p. 92) como essenciais no processo analítico, estão salvaguardadas.

Ainda no processo de codificação é essencial ter em linha de conta a unidade de contexto (segmento mais longo de conteúdo que integra a unidade de registo) que conduzirá a análise a efetuar. Esta delimitação visa uma compreensão global da mensagem ou conteúdo em análise, isto é, as unidades de contexto possibilitam um entendimento do significado da unidade de registo num domínio mais amplo e situado.

O passo que se seguiu envolveu o processo de categorização do conteúdo dos dados recolhidos. A categorização é, segundo Bardin (2004, p. 111), *“uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos”*. Este processo de estruturação/classificação exige a definição de categorias – rubricas significativas que assumem um título genérico (palavra-chave) e que reúnem grupos de elementos (unidades de registo).

Segundo Berelson (1952, p. 147), *“content analysis stands or falls by its categories. Particular studies have been productive to the extent that the categories were clearly formulated and well adapted to the problem and to the content”*. Uma das regras a ter em conta é a pertinência das categorias. Estas devem ser adequadas aos objetivos do estudo, ao material em análise e ao quadro teórico que o sustenta (Bardin, 2004).

Holsti (1969) realça que, após a definição concetual das variáveis a estudar, deverá proceder-se à definição operacional das categorias, através de indicadores que possibilitem uma visão clara e sem qualquer tipo de ambiguidade dos elementos que devem compor determinada categoria. Neste sentido, é aconselhável especificar indicadores que estabeleçam que conteúdo se encaixa numa determinada categoria. As categorias devem abranger todos os itens relevantes para o estudo presentes nos documentos em análise, o que significa que é prudente existir um campo denominado *“outros”* ou *“impossível de determinar”* (Neuendorf, 2005), na medida em que possibilita a codificação de elementos menos enquadrados. A palavra-chave que dá nome à categoria deve ser a mais adequada possível às unidades de registo que lhe dão corpo (Amado, 2001) e pode resultar de expressões presentes nos próprios dados ou em nomes abrangentes que ilustrem a própria categoria. Sempre que algum aspeto do conteúdo *“escolhido”* para analisar não se enquadrar com os objetivos da investigação, estes poderão ser alvo de omissão para análise, desde que devidamente justificada (Carmo & Ferreira, 1998).

Os princípios da objetividade e da fidelidade que guiam a investigação em geral devem ser igualmente considerados para a definição das categorias. Assim, aquando da formulação das categorias deve-se tentar garantir o máximo de objetividade de modo a que a mesma codificação se possa atingir por outros investigadores. Por outro lado, as categorias devem ser definidas de modo a transmitir uma representação válida dos conceitos e suficientemente precisa para orientar os investigadores na produção de conclusões fiáveis e passíveis de ser replicáveis. Por fim, as categorias devem permitir uma análise fértil, com inferências expressivas e dados exatos (Bardin, 2004).

Num primeiro processo de análise e interpretação levado a cabo, circunscrito ao EE, seguiram-se os passos descritos anteriormente que passamos a explicitar. Com base nos objetivos e questões de investigação, articuladas com o quadro teórico que deu corpo a este

estudo, as primeiras impressões decorrentes da leitura flutuante dos dados recolhidos e a exploração de todo o material foram listados num conjunto inicial de dimensões alicerçadas ao nosso EE. Após a delimitação das dimensões de análise que possibilitaram a codificação do “texto” em unidades de registo, procedeu-se à classificação dessas unidades em categorias de um modo que podemos denominar de processo de *“classificação analógica e progressiva dos elementos”* (Bardin, 2004, p. 113). Assim, o sistema de categorias desenvolvido no âmbito do EE teve em linha de conta os critérios descritos acima e, dada a complexidade subjacente, passou por um processo de amadurecimento progressivo que, tal como afirma Amado (2000, p. 212), *“exige grande atenção, memória e sobretudo um esforço pessoal de criação e imaginação”*. Isto significa que as categorias iniciais definidas *à priori* foram dando lugar a categorias reformuladas ou novas categorias emergentes do material em análise, possibilitando uma categorização mais coerente com os pressupostos iniciais e com as questões de investigação. Procurou-se, através de uma prática indutiva, extrair significados a partir dos dados recolhidos, os quais foram, sucessivamente, reduzidos e organizados, pondo em evidência ocorrências, relações, tendências e padrões relevantes para compreensão e interpretação do fenómeno em estudo (Lessard-Hébert, 1996).

Os dados recolhidos e analisados no EE permitiram-nos compreender o funcionamento da ACND de FC, elucidando-nos dos principais pressupostos e dinâmicas que estão subjacentes à sua operacionalização. Suportada nestes resultados e na revisão da literatura realizada foi desencadeada a Fase 2 – o estudo principal – que, assente numa estratégia de formação-investigação, procurou responder às restantes perguntas de investigação.

Quanto ao processo de análise dos dados do EP, muito embora se tenham respeitado os mesmos critérios e princípios da análise de conteúdo descritos acima, a categorização dos dados sustentou-se, para além dos objetivos e questões de investigação respetivos, na leitura flutuante dos dados e no quadro teórico que enforma o estudo, e nas conclusões retiradas do EE que sustentaram a intervenção na Fase 2. Na mesma proporção que o EE, também as categorias do EP foram evoluindo à medida que a análise dos dados foi avançando, dando lugar a categorias de análise progressivamente apuradas e especificadas.

De modo a facilitar a leitura dos resultados alcançados e os processos desenvolvidos, os capítulos seguintes correspondem, respetivamente, ao EE (Fase 1) e ao EP (Fase 2). Ambos se iniciam com uma descrição e contextualização, a caracterização dos participantes envolvidos, dimensões e categorias de análise que sustentaram o processo e tratamento dos dados.

6. CONCEÇÕES, PRÁTICAS E CONTEXTOS – PERSPETIVAS EXPLORATÓRIAS SOBRE A FORMAÇÃO CÍVICA (FASE 1)

O EE realizado na primeira fase deste projeto de investigação estruturou-se em torno das evidências recolhidas nos documentos oficiais da escola, em observações em contexto de sala de aula, mas sobretudo nas “vozes” dos professores que dão corpo à ACND de FC. O processo de auscultação dos professores e da “vida” na escola deu-nos uma visão mais aprofundada do modo como se concretiza este tempo letivo e foi determinante para as tomadas de decisão subsequentes neste estudo, assim como para o nosso posicionamento investigativo face a um domínio de conhecimento pouco explorado em Portugal.

Este capítulo inicia-se com breves explicações relativas ao contexto do EE e à caracterização dos participantes. Tecem-se ainda importantes considerações sobre o processo de análise dos dados e, em seguida, apresenta-se a análise indutiva dos mesmos. No final, procedemos a uma síntese integradora relacionando os dados com os objetivos de investigação e discutindo a sua pertinência à luz do quadro teórico que sustenta este estudo. Esta análise integradora possibilitou sobretudo uma compreensão aprofundada dos principais pressupostos e dinâmicas subjacentes à operacionalização da ACND de FC na comunidade educativa em estudo, assim como a estruturação das principais bases para a conceção e desenvolvimento da OF que se seguiu.

6.1. Sobre o estudo exploratório

A principal finalidade deste estudo era recolher evidências que nos pudessem informar (enquanto investigadora externa/não docente) e ajudar a refletir sobre os pressupostos e dinâmicas subjacentes à operacionalização da ACND de FC, de forma a desenvolvermos numa fase seguinte um percurso formativo promotor de uma abordagem pedagógica no quadro de uma Cidadania transformadora (interventiva e crítica). Antes de passarmos à apresentação e discussão dos resultados propriamente ditos, deter-nos-emos na explicação dos contextos em que os dados foram recolhidos, na caracterização dos participantes e ainda nas dimensões e categorias orientadoras da nossa análise.

6.1.1. A escola e os participantes: contextualização e caracterização

Interessados em levar a cabo uma pesquisa holística e sistémica que respondesse à nossa pergunta de investigação de partida, procedemos à seleção de uma escola com 3.ºCEB para a realização do EE. A escola selecionada localiza-se no distrito de Aveiro, é sede de agrupamento desde o ano letivo de 2003/2004, sede de um Centro de Formação de Escolas desde a mesma data e, mais recentemente, sede de um Centro de Novas Oportunidades (responsável pelo processo de reconhecimento, validação e certificação de competências). Inserida na periferia da cidade, numa zona de densidade populacional elevada e com um desenvolvimento económico crescente, esta escola (e o agrupamento em geral) está rodeada

de estruturas de apoio social (infantários, pavilhão gimnodesportivo, unidades de saúde, lares e centro paroquial) e tem vindo a acolher, nos últimos anos, famílias de níveis socioeconómicos muito diversificados. Segundo o projeto curricular de agrupamento de 2007/2008, a escola sede, que integra o 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, estava organizada em 24 turmas, num total de 550 alunos. O projeto educativo de 2008/2009, reportando-se aos dados do ano letivo de 2007/2008, indica que o total de alunos matriculados no 3.º CEB, nível de ensino sobre o qual se debruça este projeto de investigação, foi de 311 alunos, divididos por 12 turmas de ensino regular, alocadas a 35 professores. Dos alunos do 3.º ciclo beneficiaram nesse ano letivo 47 alunos de apoio social escolar.

A seleção desta escola constituiu uma escolha por conveniência. A proximidade da escola e existência de anteriores contactos com a direção foram decisivos, na medida em que se reconhecia uma abertura para o desenvolvimento de parcerias e projetos de inovação pedagógica. Neste seguimento, o EE e o projeto de investigação subjacente ao mesmo foi apresentado à direção da escola e, posteriormente, discutido e aceite pelo conselho pedagógico.

Neste processo exploratório foram inquiridos, por método de entrevista semiestruturada, 10 professores – todos DT – das 12 turmas do 3.º CEB, a coordenadora dos DT e a DE. Para o efeito foram também analisados os documentos oficiais da escola e agrupamento (Projeto Educativo; Projeto Curricular de Agrupamento e Projetos Curriculares de Turma). Com o intuito de recolher dados *in loco* foram também observadas aulas de FC e analisados os registos de campo elaborados pela investigadora nesse contexto.

O Quadro 8 disponibiliza-nos uma caracterização detalhada dos participantes desta primeira fase do estudo e indica-nos ainda os respetivos níveis de escolaridade das turmas de FC que os professores acompanhavam no ano letivo de 2007/2008. As turmas assinaladas com um asterisco (*) foram as turmas nas quais foi possível realizar observações de aula. Salvaguardando os princípios éticos a considerar no domínio da investigação (Carmo & Ferreira, 1998), foi mantido o anonimato dos professores participantes no estudo substituindo-se os seus nomes próprios por letras (ex: PA corresponde a Professora A).

Podemos constatar, através da análise do quadro abaixo, que todos os professores que participaram nesta fase do estudo têm mais de 10 anos de serviço docente, verificando-se inclusive que quatro têm entre 15 e 25 anos de serviço. Este indicador possibilita uma classificação dos mesmos enquanto *professores experientes*. A experiência profissional é habitualmente definida em função da antiguidade de prestação de serviços (Januário, 1996). Embora se reconheça que nem sempre o tempo de serviço equivale à experiência profissional e que existem outros indicadores mais fidedignos neste campo, nomeadamente a qualidade da experiência (cf. eficácia; conhecimento) (Berliner, 2004), a verdade é que a quantidade continua a ser a forma mais fácil e cómoda de inferir a experiência profissional. Podemos, no entanto, acrescentar outro *input* que sustenta a nossa classificação de experientes para estes professores. Estudos que procuraram compreender a evolução do desenvolvimento dos professores com base nas idades e ciclos vitais (pessoais e profissionais) situam os professores deste estudo na terceira (30-40 anos) – 40% – e quarta fase (40 aos 50-55 anos) – 60% – (Sikes, 1985, cit in Garcia, 1999). Segundo este autor, a

terceira fase é uma fase de estabilização e normalização, na qual os professores tentam ser mais competentes no seu trabalho, e a quarta fase corresponde já a um período consolidado de maturidade, que normalmente se traduz num acréscimo de responsabilidades.

					Professores de Formação Cívica / Diretores de Turma									
					PA	PB	PC	PD	PE	PF	PG	PH	PI	PJ
género					F	F	M	F	F	F	F	F	M	M
Feminino 70%		Masculino 30%												
idade					45	35	46	34	42	43	43	47	38	34
30-34 20%	35-39 20%	40-44 30%	45-49 30%											
anos de serviço					15	13	23	12	12	20	19	11	13	10
10 a 14 60%		15 a 19 20%		20 a 25 20%										
situação profissional					PQND	PQND	PQND	PQND	PQND	PQND	PQND	Contr.	PQND	PQZP
PQND 80%		PQZP 10%		Contrato 10%										
anos letivos responsáveis pela FC					2	5	4	3	5	5	1	1	2	3
1 20%	2 20%	3 20%	4 10%	5 30%										
grupo disciplinar					Físico Quím.	Ciênc Nat.	Educ. Musical	Educ. Física	Hist.	Inglês	Matem.	Físico Quím.	Educ. Física	Educ. Física
Nível de escolaridade das Turmas de FC (*) = turmas observadas					8.º	9.º	8.º (*)	9.º	7.º (*)	7.º (*)	9.º	7.º	8.º (*)	9.º

Quadro 8 – Caracterização dos Diretores de Turma participantes no estudo exploratório responsáveis pela ACND de FC no ano letivo de 2007/2008.

A situação contratual destes professores denuncia de igual modo a “antiguidade” no sistema educativo, dado que 80% estão integrados nos Quadros de Nomeação Definitiva (PQND). Apesar dos anos de serviços dos professores inquiridos, verificamos que muitos revelavam pouca experiência na operacionalização da ACND de FC. Para duas das docentes, o ano em que foram inquiridas foi inclusive o primeiro ano letivo em que assumiram tal responsabilidade.

A taxa de feminização do ensino educativo Português, estudada e documentada por vários investigadores (Montero, 2005; Nóvoa, 1991), está também representada nesta amostra: 70% dos professores entrevistados eram do sexo feminino para 30% do sexo masculino. Quanto às áreas científicas dos professores responsáveis por este tempo letivo não encontramos nenhum padrão significativo. Ao contrário de outros estudos internacionais que indiciam a prevalência de professores de História e outras áreas sociais neste domínio (Eurydice, 2005),

dos professores entrevistados identificamos 30% de professores de Educação Física e outros 30% de professores do grupo disciplinar de Ciências Naturais e Físico Química.

A DE e a Coordenadora dos DT também foram entrevistadas, na medida em que desempenham importantes papéis de liderança, coordenação e visão institucional. No Quadro 9, encontramos informação detalhada relativamente a estes membros da comunidade educativa.

Coordenadora dos Diretores de Turma CDT	Diretora da Escola DE	
Feminino	Feminino	Sexo
55	41	Idade
31	19	Anos de serviço
6	0	Anos letivos responsável pela FC
Inglês	Inglês	Grupo Disciplinar
PQND	PQND	Situação Profissional

Quadro 9 – Caracterização da diretora da escola e coordenadora dos diretores de turma no ano letivo de 2007/2008 na escola A e que participaram no estudo exploratório

A análise deste quadro permite-nos constatar que tanto a DE como a coordenadora dos DT são professores experientes, do quadro de nomeação definitiva e do sexo feminino. De notar que a coordenadora dos DT é, de todos os professores inquiridos, a mais experiente, não só em anos de serviço no seu grupo disciplinar ($n = 31$), mas também ao nível da FC ($n = 6$). Já a DE não possui qualquer experiência a este nível.

6.1.2. Dimensões de análise do estudo exploratório

A análise dos dados recolhidos em qualquer investigação carece de um referencial que nos permita dar resposta às nossas perguntas de investigação. O EE conduzido no nosso projeto de investigação tinha como principais finalidades analisar e compreender em profundidade a ACND de FC. Por esta razão, as dimensões e categorias de análise foram progressivamente apuradas e especificadas em resultado do próprio processo de análise dos dados, permitindo-nos formular um quadro teórico de inteligibilidade do nosso campo de estudo.

Os objetivos definidos para o EE tinham como finalidade uma análise detalhada da ACND de FC, das conceções às práticas, não esquecendo a formação e os contextos (ver Quadro 4, p.117). O esquema abaixo (Figura 11) é representativo das diferentes dimensões de análise em foco no EE, tanto ao nível da importância e peso relativo de cada uma das dimensões como das relações existentes entre as mesmas. O nosso principal enfoque são as práticas pedagógico-didáticas do professor no domínio da ACND de FC (representadas por uma figura geométrica maior), muito embora essas práticas estejam diretamente relacionadas com as restantes dimensões em análise – desde as suas conceções e formação passando pelos contextos (representados por uma figura geométrica diferente e que representa a triangulação

entre o contexto escolar, o familiar e o social) onde ocorrem os processos de ensino-aprendizagem.



Figura 11 – Dimensões de análise do estudo exploratório

Relembramos ainda que os dados do nosso EE centraram-se sobretudo nas entrevistas conduzidas a professores, embora contenham contributos relevantes da análise de documentos oficiais e das observações de aulas realizadas nesta fase e regeu-se em torno de quatro objetivos gerais (descritos anteriormente, ver Quadro 4, p.117) que nos colocam em torno de quatro dimensões de análise: concepções, formação, práticas pedagógico-didáticas e contextos. Entendemos ainda que estas dimensões podem ser compreendidas à luz de diferentes enfoques que estão subjacentes à dinamização da ACND de FC: estruturais, processuais e conjunturais.

Quanto aos enfoques estruturais, acoplámos as dimensões concepções e formação porque entendemos que são dimensões que sustentam e organizam a ação pedagógica. Na dimensão de análise das **concepções** – compreendida como o sistema de crenças ou o entendimento sobre determinado tópico (ver Anexo 14 – grelha de categorização dos dados, para uma descrição detalhada das categorias, respetivos indicadores de análise e ocorrências) – debruçámo-nos sobre o conceito de EpC e de FC, de modo a esclarecermos e posicionarmos o entendimento dos professores sobre cada um dos conceitos. Explorámos ainda a posição dos professores relativamente à implementação e impacto da FC no ensino básico e à sua perceção relativamente à receptividade dos alunos perante esta ACND.

Já na dimensão de análise relativa à **formação** – entendida como o “saber-fazer” do professor (ver Anexo 14 – grelha de categorização dos dados, para uma descrição detalhada das categorias, respetivos indicadores de análise e ocorrências) – procurámos relacionar a formação inicial e contínua de cada um dos professores entrevistados com a preparação (nível de segurança) para o serviço docente no domínio da FC. Procurámos ainda o conhecimento substantivo e processual em torno da EpC em geral, da FC em particular, e também ao nível das TIC.

No campo dos enfoques processuais integrámos a dimensão de análise associada às **práticas pedagógico-didáticas** nos tempos letivos da ACND de FC. Entendemos por práticas pedagógico-didáticas no âmbito deste trabalho as realizações específicas que integram o processo de ensino-aprendizagem no contexto da sala de aula, ou de carácter externo, mas que o influenciam diretamente. Neste seguimento fazem parte desta dimensão diferentes categorias de análise divididas de acordo com as fases pré ativa (orientações curriculares e planificação; seleção dos conteúdos e materiais e recursos pedagógicos), interativa (principais atividades; estratégias pedagógicas) e pós ativa (avaliação dos alunos e principais dificuldades na operacionalização da FC) – ver Anexo 15, grelha de categorização dos dados, para uma descrição detalhada das categorias, respetivos indicadores de análise e ocorrências).

Finalmente, quanto aos enfoques conjunturais, reunimos a dimensão de análise que integra os **contextos**, na medida em que esta análise se revela fundamental para a compreensão dos fenómenos em profundidade, e considerámos três importantes categorias nesta dimensão: uma que remete para o trabalho colaborativo entre professores em contexto escolar e os outros dois – o contexto familiar e o social – que remetem para o espaço envolvente à escola não diretamente relacionados com os tempos letivos de FC mas que podem contudo influenciá-lo (ver Anexo 16, grelha de categorização dos dados, para uma descrição detalhada das categorias, respetivos indicadores de análise e ocorrências).

Passemos, em seguida, à análise e discussão dos dados recolhidos através do EE.

6.2. A Formação Cívica no 3.º CEB – perspetivas exploratórias

Os resultados que se apresentam em seguida derivam de uma análise aprofundada dos dados recolhidos no âmbito do EE (análise documental; entrevistas a professores; observação de aulas) e de um processo fundamental de triangulação. O cruzamento dos dados foi levado a cabo com o intuito de construir uma visão mais holística e complexa do nosso objeto de estudo, aumentando o nível de fiabilidade dos resultados apresentados. Embora se tenham recolhido dados diversificados, aqueles que têm maior expressão são os resultantes das entrevistas aos professores, na medida em que estes são o nosso principal objeto de estudo e sujeitos primordiais da ação no processo de ensino-aprendizagem. Com o objetivo de facilitar a compreensão dos dados das entrevistas e a sua distribuição por sujeito, elaborámos esquemas ilustrativos das ocorrências, sempre que o considerámos pertinente. Resgatando as categorias de análise descritas no subponto anterior procurámos, numa primeira fase, caracterizar e descrever as dinâmicas inerentes à operacionalização da FC, para depois, numa síntese integradora e reflexiva, relacionarmos os dados recolhidos com o nosso quadro teórico e perguntas de investigação. Muito embora tenhamos deixado essa síntese integradora para o final do capítulo, ao longo deste optámos por identificar na margem as principais ideias-chave e comentários, facilitando desta forma a leitura e interpretação dos dados.

6.2.1. Enfoques estruturais

Procurámos compreender através deste EE quais as concepções subjacentes nos documentos oficiais da escola (através de análise documental), mas sobretudo qual o entendimento dos professores e direção da escola (através de entrevistas semiestruturadas) relativamente à Cidadania e à ACND de FC. Partimos das concepções relativamente a estes conceitos para uma leitura dos seus objetivos e impacto nos alunos e professores. Focámos também a nossa atenção noutra dimensão ligada às condições formativas dos sujeitos, na medida em que consideramos a preparação e formação dos professores condição base e estrutural para a eficácia de qualquer inovação curricular, neste caso da FC. Denominamos esta macro categoria por enfoques estruturais na medida em que entendemos que tanto as concepções como as condições formativas representam alicerces fundamentais para a ação pedagógica dos professores.

Concepções de Cidadania e Formação Cívica

Entendemos, no âmbito deste trabalho, as concepções como o conjunto de ideias ou crenças sobre determinado tópico – na esteira da definição de Zabalza (1994, p.40), *“aquilo que um professor num dado momento, dá por assente e que orienta a sua ação implícita ou explicitamente”*. Esta necessidade de identificar e compreender as concepções dos agentes educativos, em particular, do professor, subjaz na importância já amplamente defendida que o entendimento/concepção/representação de um conceito tem uma importante função de organização mental do homem e das “instituições” e, por inerência, na abordagem pedagógica neste domínio (Davies, 2009; Kerr, 1999).

Relativamente ao conceito de EpC, distinguimos três subcategorias de análise, baseadas na definição da Eurydice (2005). Segundo este relatório a EpC pode ser entendida em torno de 3 eixos: a) desenvolvimento de atitudes e valores necessários para que os alunos se tornem cidadãos responsáveis; b) estímulo à participação ativa dos alunos tornando-os aptos a envolverem-se e a contribuírem de forma responsável e crítica para a vida pública e, c) promoção da literacia política dos alunos (ver descrição detalhada no Anexo 14).

objetivos
Educação
Cidadania

Para uma identificação mais direta das concepções de cada professor entrevistado elaborámos a Figura 12 (abaixo) que nos ajuda a visualizar a existência ou ausência de referências aos objetivos descritos anteriormente, assim como o nível de referência (explícita ou implícita). Os dados permitem-nos concluir que nove dos dez professores entrevistados referem-se explicitamente às atitudes e valores no entendimento que têm da educação para Cidadania: *“É:: incutir nos alunos regras cívicas / atitudes e valores /(.)”* [Professor G – Estudo Exploratório] esta; *“[ahm] Tenta::r que eles mudem algumas maneiras de ser (.) mudar algumas posturas (.) mas essencialmente serem boas pessoas /”* [PB-EE].

atitudes e
valores

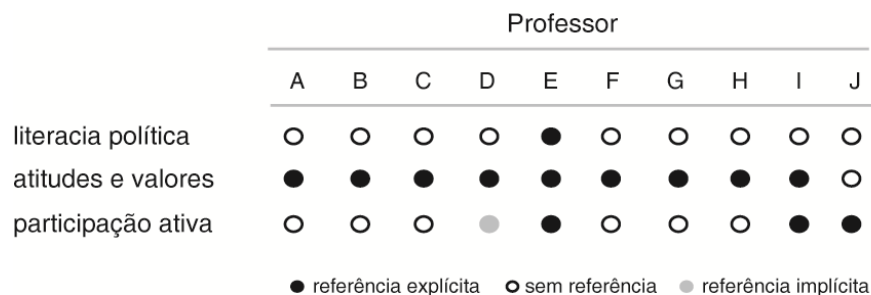


Figura 12 – Concepções de EpC dos professores – estudo exploratório

participa-
ção ativa

Menos de metade dos professores (4) percebem a EpC de forma explícita como uma participação ativa na sociedade escolar ou em geral, embora em muitos momentos associem essa dimensão da participação com a transmissão de valores ou desenvolvimento de determinadas atitudes: “(.) *sobretudo serem capazes também de lidar com uma série de situações e questões problemáticas / que às vezes estão na ordem do dia e que fazem falta para os tornar mais adultos / e mais responsáveis*” [PI-EE].

A exceção nesta dimensão é o professor J, que posiciona unicamente a EpC no seu objetivo de participação ativa, entendendo que:

“educar para a Cidadania é dar perspectivas aos alunos daquilo que lhes espera quando saírem daqui / e como eles vão lutar daqui para a frente / há coisas que eles já deveriam saber e não sabem e nós ensinamos (.) E alertá-los para certos problemas / alertá-los para perspectivas de (.) como é que eles vão solucionar alguns problemas que poderão aparecer no futuro /” [PJ-EE].

Embora vago na sua definição (“*dar perspectivas*”), o professor J revela maior abertura na exploração do conceito e nos objetivos da EpC, não o associando de forma direta a um conjunto de atitudes e valores, nem a uma estratégia transmissiva, mas sim a um processo de descoberta e sensibilização, facilitado pelo professor.

literacia
política

Quanto à literacia política é relevante referir que apenas uma docente faz referência a este objetivo. Segundo a professora E, “*se estamos a educar para ser um cidadão também convém que eles tenham consciência / sobretudo a nível político*” [PE-EE]. A concepção desta docente é, na verdade, a mais completa de todas e ampla o suficiente para abarcar os três objetivos referidos. A formação inicial em História influencia a sua concepção mais sociopolítica, tal como é referido pela própria. No seu discurso podemos identificar a importância de um sentido de pertença “*consciência do que é ser Português*”, de integração na sociedade “*qual é o seu [do aluno] papel na sociedade*”, e da própria identidade e desenvolvimento pessoal dos alunos “*consciência deles próprios dos seus problemas e dos desafios*” [PE-EE].

influência
da forma-
ção inicial

Assim, dos dez professores entrevistados podemos afirmar que a larga maioria posiciona-se num modelo pedagógico de carácter conservador e tradicional que privilegia a transmissão e inculcação de um conjunto de normas, princípios e valores numa perspetiva de doutrinação: “(.) *educar para a Cidadania é ao fim e ao cabo inculcar os valores que hoje fazem falta no mundo*” [PC-EE].

prevalência
do modelo
tradicional

O entendimento da maioria ressalva ainda que a EpC deve preconizar o respeito pelas instituições e regras instituídas, tendo em vista a manutenção e reprodução da ordem sociocultural dominante (não só no contexto escolar imediato mas na vida em sociedade a longo prazo): “*É sobretudo / educá-los para uma série de valores fundamentais para que eles possam enquadrar e socializar-se enquanto cidadãos*” [PI-EE] (sublinhado nosso). Podemos afirmar que a adoção de hábitos ou outros comportamentos socialmente desejáveis prevalece no discurso dos professores. Também a coordenadora dos DT partilha desta ideia afirmando que “*é / exatamente o educar na questão das atitudes e nos valores que eles deverão ter para já como crianças e mais tarde como adultos*” [CPD-EE].

reprodução
sócio
cultural

visão
conformista

Muito embora prevaleça essa visão mais conservadora e tradicional da Cidadania baseada na formação do carácter, evidenciamos tentativas para romper com esta tendência. O discurso da professora D revela, precisamente uma posição de rutura, alicerçada numa visão da Cidadania assente num modelo transformador. Segundo ela “*é extremamente benéfico eles pensarem nas situações /(.) [a EpC] Tem muito mais a ver com eles pensarem nas situações como um espaço deles do que propriamente ser mais uma /(.) data de conceitos que eles têm que adquirir*” [PD-EE].

rasgos de
um modelo
transformador

O desafio de contribuir para a formação de cidadãos críticos e interventivos é também “abraçado” pela professora E, que o considera fundamental. Para esta professora de História a:

cidadãos
críticos e
interventivos

“*EpC tem que começar por aí (.) porque depois temos adultos que não podem intervir (.) se não sabem sequer o que estão a fazer (.) qual é o seu papel na sociedade / onde é que podem lutar / qual o sítio certo para reclamar isto ou reclamar aquilo (.)*” [PE-EE].

De acordo com o que defendemos anteriormente (Capítulo 1), a Educação no seu todo e a promoção da EpC deve assentar no desenvolvimento de competências cognitivas sólidas e potenciadoras de uma carácter refletivo e crítico que sustente moralmente (competências éticas) a ação (competências sociais) dos indivíduos na sociedade. Esta visão reformista e transformadora da EpC é partilhada, no plano das ideias e embora de forma implícita, por alguns dos professores entrevistados que se afastam de posições mais conservadoras e tradicionais assentes na inculcação e transmissão de valores e normas comumente aceites.

Procurando focar a nossa discussão na ACND de FC interrogámos os professores relativamente à natureza da relação entre a EpC e a FC, cujos resultados apresentamos na Figura 13, abaixo.

	professor										direção	
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	CDT	DE
distinção	○	○	●	○	●	●	○	○	●	●	○	○
interligação	●	●	●	●	○	●	●	●	●	○	●	○

● referência explícita ○ sem referência ● referência implícita

Figura 13 – Concepções dos professores e direção relativamente à relação entre EpC e a FC – estudo exploratório

dificuldades na definição dos conceitos	A análise permitiu-nos concluir que a relação entre a EpC e a FC não é clara ⁴⁴ para os professores entrevistados, tal como podemos confirmar através das seguintes afirmações: “ <i>eu sinceramente não consigo definir bem uma e outra / eu tenho algumas dificuldades (.)</i> ” [PJ-EE]; “ <i>Se formos a ver / pode ser ignorância minha (.) mas quando falamos em EpC eu acho que é</i> ” [PE-EE] (sublinhado nosso). Apesar das dificuldades documentadas atrás foi-nos possível distinguir duas posições fundamentais: de interligação e de distinção que podem ser perspectivadas no plano das ideias e no plano das práticas.
conceito dinâmico, polissémico e em evolução	
interligação	Assim, a maioria dos professores considera haver uma interligação dos conceitos, existindo a FC para completar a EpC: “ <i>Sinceramente eu acho que estão as duas interligadas / [ahm] se calhar damos a Formação (.) aqui / para depois mais tarde eles poderem saber em termos de Cidadania aquilo que devem ou não devem fazer</i> ” [PH-EE]; “ <i>/(.) nós quando formamos a palavra FC pressupõe também a formação do cidadão (.) portanto [ahm] fisicamente que seja::: completo e /(...) isso pressupõe EpC</i> ” [PD-EE].
fusão	Numa posição mais radical, esta interligação assume praticamente uma fusão dos conceitos: “ <i>Não / eu não os distingo / para mim / eles estão interligados a FC é EpC e a EpC é / na escola a FC / para mim eles [os conceitos] estão mais ou menos ligado</i> ” [CDT-EE].
distinção	Associando os conceitos aos seus propósitos curriculares, a professora E manifesta uma posição divergente das concepções dos restantes professores. Entendemos que a sua formação de base (História) contribuiu em grande parte para esta distinção explícita e clara dos conceitos, na medida em que encontramos no seu discurso indícios de uma reflexão sustentada na construção e evolução do conceito de Cidadania (ex: lato vs restrito):
influência da formação inicial	“(.) quando falamos em EpC eu acho que é um conceito que é / e deve ser <u>mais lato</u> / acho que a EpC temos que a fazer todos os professores / o de história / o de Português / o de inglês (.) [risos] tudo a tentar abordar dentro dos nossos conteúdos programáticos esse conceito lato de EpC /(.). A FC afigura-se também muito semelhante

⁴⁴ O debate entre as múltiplas designações associadas à educação e à Cidadania está longe de ficar esgotado. A extensa literatura disponível sobre o conceito é disso exemplo (como documentamos no enquadramento teórico subponto 2.2.1). Recordamos ainda que tanto o conceito de EpC como as suas múltiplas variantes tem inerente as dificuldades da definição do próprio conceito de Cidadania que se concluiu ser uma construção filosófica, social e histórica.

no entanto consegue ser um conceito um bocadinho mais restrito / penso eu (.) em que realmente podemos ter / elencar uma série de temas para transmitir a FC” [PE-EE].

Segundo ela, a EpC constitui um conceito mais abrangente e da responsabilidade de todos os professores nos vários domínios do currículo, enquanto a FC deve ser entendida como um espaço restrito especialmente criado para trabalhar determinados temas. O professor J revela também alguma sensibilidade na distinção dos conceitos, embora com menor segurança na sua afirmação e de uma perspetiva mais concetual: “*possivelmente estarmos a limitarmo-nos à FC dos alunos é pouco (...) / se calhar a disciplina deveria ter um nome mais abrangente /(.)*” [PJ-EE]. É-nos possível relacionar esta vontade de mudança do nome da ACND com uma visão restritiva e minimalista do termo “Cívica” anteriormente discutida (subsecção 2.2.1.), indiciando uma necessidade de aprofundar este domínio de conhecimento. Recordamos que a estrutura curricular do ensino básico definida pelo Decreto-Lei n.º 6/2001⁴⁵ (e em vigor no decorrer

correspon-
dência com
uma visão
minimalista
da desig-
nação “Cí-
vica”

modelo
curricular

⁴⁵ Estrutura curricular do 3º CEB – Decreto-Lei n.º 6/2001:

Componentes do currículo		Carga horária semanal (× 90 min.) (a)			
		7.º ano	8.º ano	9.º ano	Total ciclo
Educação para a cidadania	Áreas curriculares disciplinares:				
	Língua Portuguesa	2	2	2	6
	Línguas Estrangeiras	3	2,5	2,5	8
	LE1. LE2.				
	Ciências Humanas e Sociais	2	2,5	2,5	7
	História. Geografia.				
	Matemática	2	2	2	6
	Ciências Físicas e Naturais	2	2	2,5	6,5
	Ciências Naturais. Físico-Química.				
	Educação Artística:				
Formação pessoal e social	Educação Visual	(c) 1	(c) 1	(d) 1,5	5,5
	Outra disciplina (oferta da escola) (b)				
	Educação Tecnológica	(c) 1	(c) 1		
	Educação Física	1,5	1,5	1,5	4,5
	Área curriculares não discipli- nares (e)	2,5	2,5	2,5	7,5
	Áreas de projecto. Estudo acompanhado. Formação cívica.				
Total		17	17	17	51
A decidir pela escola		0,5	0,5	0,5	1,5
Educação Moral e Religiosa (f)		0,5	0,5	0,5	1,5

deste estudo) distinguia EpC como componente transversal de todas as componentes do currículo e a FC como dimensão da formação pessoal e social (em conjunto com as restantes ACND, ofertas de escola e a educação moral e religiosa). Apenas estes dois docentes (PE-EE e PJ-EE) fazem essa distinção colocando-se assim em evidência dificuldades no entendimento do modelo curricular vigente, em geral, e no papel e operacionalização da ACND de FC, em particular.

as práticas divergem da conceitualização teórica

Para além desta distinção de nível mais concetual encontramos no discurso dos professores várias ligações que apontavam para o domínio das práticas e, por isso, assinalamos nesta categoria várias referências implícitas, onde os professores revelam uma divergência entre os objetivos e/ou finalidades desta área e a sua concretização, focados nos conceitos de EpC e FC, das quais a seguinte é exemplificativa:

fuga aos propósitos curriculares

“A FC se formos a ver / enquanto disciplina / às vezes serve para trabalhar outras questões que não aquelas para a qual ela deveria estar direcionada e lá está deveria estar 90% direcionada para a EpC e não está” [PI-EE].

sobreposição de papéis e tarefas

Sobressai no discurso dos professores um reconhecimento explícito de que a função de educar para a Cidadania inerente ao papel da FC raramente se concretiza, nomeadamente pela sobreposição de outras atividades, tal como afirma a professora F: *“a questão é que nós na FC / nós não fazemos apenas a EpC”* [PF-EE]. Esta consciência de acumulação de tarefas ou de divergência nas práticas é indiciadora do estatuto menor e mal definido da ACND de FC, evidente também pela conceção de objetivos para a FC de natureza distinta, tal como podemos analisar na Figura 14.

estatuto menor da FC

		professor										direção	
		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	CDT	DE
desenvolvimento pessoal e social	ref.												
	promover o debate e o diálogo	6	○	○	●	○	●	●	○	○	●	○	○
	fomentar o desenvolvimento pessoal e social	18	●	●	●	●	○	●	○	●	●	○	○
	solucionar conflitos	5	○	●	○	○	○	○	○	○	○	○	●
	resolver questões administrativo-burocráticas	5	○	●	○	○	○	○	○	○	○	○	●
	melhorar o comportamento	8	○	●	●	○	○	○	○	○	○	○	○
		● referência explícita ○ sem referência ● referência implícita											

Figura 14 – Objetivos da ACND de FC, segundo os professores e direção – estudo exploratório

desenvolvimento pessoal e social

Centrados na procura de um entendimento sobre a ACND de FC, procurámos no discurso dos professores entrevistados os objetivos que norteiam a sua ação docente, que sintetizámos na figura abaixo. Podemos constatar que o maior número de referências/ocorrências está categorizada em *“fomentar o desenvolvimento pessoal e social”*, o que vai ao encontro da sua integração na

dimensão de Formação Pessoal e Social (Decreto de Lei n.º 6/2001)⁴⁶ e cumulativamente evidencia uma relação clara com o entendimento maioritário que os professores fazem da EpC – atitudes e valores (ver Figura 12, p. 142).

De uma maneira geral, os professores entendem que é necessário orientar os alunos para os valores comumente aceites pela sociedade de modo a facilitar o seu processo de integração e relacionamentos interpessoais – modelo de Cidadania conservador e tradicional. Esta orientação é vista por alguns mais do ponto de vista das atitudes e dos comportamentos: *“esta FC é para formar homenzinhos e mulherzinhas que consigam viver em sociedade / que estejam lá fora e que saibam se comportar (.) de acordo com o sítio em que estão”* [PG-EE]; ou ainda do ponto de vista dos valores, dando primazia ao respeito pelo outro: *“seria necessário trabalhar muitos valores /(.) o respeito sobretudo pelos outros (.) esse para mim é um valor fundamental e também o facto de eles não saberem respeitar / aqui neste caso a opinião uns dos outros”* [PI-EE].

modelo
conserva-
dor

atitudes e
comporta-
mentos

inculcação
de valores

Segundo a professora D a FC deve, contudo, ser entendida como uma área distinta das áreas disciplinares, na medida em que constitui:

“(...) um complemento à formação de todos os nossos alunos porque eles não têm que ser só técnicos têm que ser pessoas essencialmente / e::: pronto /(.) e se nós trabalharmos tudo isto transversalmente nas disciplinas também não é mau conseguirmos ter uma síntese que reflita especificamente essa situação” [PD-EE].

espaço de
síntese

Esta conceção de FC (professora D) como espaço de síntese e complemento das contribuições de todas as disciplinas no domínio das atitudes e valores tem subjacente uma noção de transdisciplinaridade desejável e contemplada a nível teórico (Abrantes, 2001), mas pouco referida no discurso dos restantes professores.

Outros professores encaram a FC numa perspetiva holística que tem em conta não só as questões de identidade dos alunos (nesta faixa etária dos adolescentes) e as suas características, como também o seu desenvolvimento integral como pessoas adaptadas e capazes:

desenvol-
vimento da
identidade
pessoal e
da autono-
mia indivi-
dual

“é estarmos atento ao que temos à frente (.) não é estar a transformar os alunos em coisas /(.) porque a partir daquilo que temos à frente podemos moldar a FC (.) às características dos alunos (.) às experiências dos alunos que tiveram ou que estão a ter /(.) às descobertas negativas e positivas e depois tentar arrastar isso tudo para o mundo que eles vão enfrentar / Tentar transmitir-lhes as defesas necessárias (.) os cuidados necessários (.) a maneira (.) a postura /(.) Não é que haja uma postura correta para estar na vida (.) mas há regras base que fazem com que os cidadãos se sintam mais ou menos inseridos (.) quer ao nível da comunicação (.) quer ao nível da integração (.) quer ao nível até dos percursos profissionais que se vão desenvolver /(.) mas sobretudo /(.) uma / [ahm] qualquer coisa que lhes permita viver /(.)” [PC-EE].

⁴⁶ Ver nota de rodapé 45.

modelo liberal	<p>O Professor C procura o indivíduo, como ponto de partida, numa tentativa de evitar a inculcação e transmissão amorfa de um conjunto de normas ou valores pré-determinados, muito embora destaque a importância e a necessidade de desenvolver nos alunos um conjunto de competências sociais (comunicação; inter-relação) que facilite a sua integração em sociedade. Esta visão mais centrada no indivíduo pode ser entendida numa visão mais liberal de Cidadania, que se foca fundamentalmente no indivíduo, na sua responsabilidade e na sua autonomia. Uma perspetiva mais central no <i>continuum</i> de Cidadania que oscila entre uma visão conservadora/minimalista e uma visão interventiva/crítica (ver subsecção 2.2.1., p. 52).</p>
debate de ideias	<p>Outra das associações feita pelos professores à FC foi a de espaço de debate e de diálogo, indiciadora de uma perspetiva de Cidadania ativa, também ela menos conservadora e doutrinadora. Vários professores referiram que a FC tem como objetivo o debate de ideias e a partilha de informações relativamente a assuntos vários, do interesse dos alunos: <i>“numa disciplina de FC onde não existe um objetivo específico onde não existe um programa / é um bocadinho um espaço para debater outros problemas / que em situações normais noutras disciplinas não era possível fazer”</i> [PI-EE].</p>
diálogo	
centrado no aluno	
autonomia curricular	<p>Destacamos, na afirmação acima, a importância dada à liberdade na abordagem dos conteúdos que a ACND de FC, na sua génese, pretendeu garantir (cf. Figueiredo, 2002b). Muito embora esta oportunidade de liberdade na abordagem das temáticas e na implementação das atividades seja reconhecida, ela não é potenciada, como veremos mais à frente.</p>
melhoria do comportamento	<p>Com menos expressão, mas com algum impacto no discurso dos professores encontramos a FC como espaço para promover a melhoria do comportamento dos alunos. Apesar desta categoria estar diretamente ligada com o fomento do desenvolvimento pessoal e social dos alunos, fizemos questão de destacar as ocorrências associadas à melhoria do comportamento no seio da escola, de forma a evidenciar a utilização do espaço da FC não numa perspetiva alargada de desenvolvimento de atitudes mas como uma estratégia para controlar determinados comportamentos (e.g. indisciplina) no espaço-escola:</p> <p><i>“já por várias vezes nas aulas de FC tentei que eles escrevessem / através de frases simples / quais eram as regras que eles achavam que deveriam ter na sala de aula para as aulas decorrerem da melhor maneira possível /(.)”</i> [PH-EE].</p>
função de controlo da indisciplina	
resolução de conflitos	<p>Também as questões associadas à resolução de conflitos na escola, no recreio e noutras disciplinas, diretamente com professores colegas e funcionários está também presente nos discursos dos professores – são os chamados problemas da turma: <i>“há diversas coisas que têm que ser tratadas / diversos assuntos, como por exemplo os problemas da turma (.)”</i> [PF-EE].</p> <p>É essencialmente nas três últimas categorias enumeradas na Figura 14 (acima)</p>

que o papel do professor de FC e do DT se mistura, prevalecendo claramente as tarefas inerentes ao segundo, muito embora a ACND se intitule FC e não “hora do DT”⁴⁷. Esta sobreposição de papéis, já destacada noutros estudos e explorada atrás (ver subsecção 4.1.4), é ainda realçada com a associação a tarefas burocráticas e administrativas. A justificação de faltas, a transmissão de informações de funcionamento geral da escola ou direcionada para os encarregados de educação são identificadas como objetivos a considerar para dois professores e, pela negativa, pelo professor J, que afirma: “*Eu recuso-me a gastar 45 minutos por semana para justificar faltas*” [PJ-EE].

sobreposição de papéis

função burocrática e administrativa

Já a direção da escola encara a FC essencialmente do ponto de vista da melhoria de comportamento, esclarecimento de regras, direitos e deveres e enquanto espaço de resolução de conflitos associados à vivência da turma e às questões administrativas e burocráticas ligadas à função do DT. Esta postura está claramente relacionada com a necessidade das lideranças em garantir acima de tudo as regras e o bom funcionamento da escola.

perspetiva da direção escola

controlo comportamental

Situada que está a prevalência de um modelo conservador e tradicional nas conceções e abordagem pedagógica da FC, iremos debruçar-nos em seguida nas atitudes e posturas de professores e alunos relativamente à FC.

Posicionamento face à implementação e impacto da Formação Cívica

A opinião dos professores e direção da escola quanto à introdução da ACND de FC no desenho curricular do ensino básico é unânime, tal como podemos observar na Figura 15.

concordância dos professores

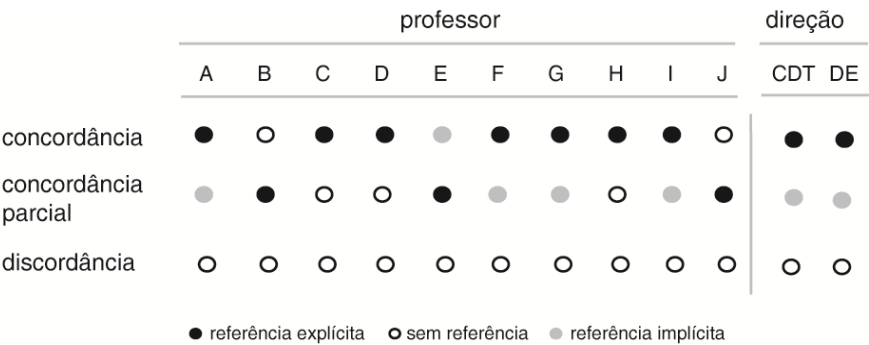


Figura 15 – Manifestação de concordância dos professores e direção relativamente à introdução da ACND de FC – estudo exploratório

Embora a implementação deste tempo letivo reúna a concordância da comunidade educativa em geral, tal como nos revela a figura acima, o discurso de alguns professores é revelador de diferentes níveis de concordância. As razões subjacentes ao seu posicionamento encontram-se sistematizadas na Figura 16

diferentes níveis de concordância

⁴⁷ As “experiências” curriculares que tiveram lugar antes da reorganização curricular de 2001, atribuíram uma hora comum ao horário dos DT, precisamente para a gestão da turma. A associação entre essa diretriz e a FC continua presente no discurso de alguns professores, como podemos constatar.

(abaixo) e estão diretamente relacionadas com as concepções que têm relativamente aos objetivos da FC.

	professor										direção	
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	CDT	DE
concordância absoluta												
abordagem à cidadania	●	○	○	●	○	○	●	●	●	○	●	○
aproximação professor-aluno	○	○	●	○	●	○	○	○	○	○	●	○
direção de turma	●	○	○	○	○	●	○	○	○	○	●	●
relevância comparativa	○	○	●	○	○	○	○	●	○	○	○	○
concordância parcial												
princípios / orientações	○	●	○	○	●	●	○	○	●	●	○	○
limitação de tempo	●	●	○	○	●	○	●	○	●	○	○	○
direção de turma	○	○	○	○	●	○	○	○	○	○	○	○

● referência explícita ○ sem referência ● referência implícita

Figura 16 – Justificações segundo o nível de concordância com a introdução da ACND de FC – estudo exploratório

reconhecimento da importância de promover competências de Cidadania em contexto escolar

De uma maneira geral podemos afirmar que os professores concordam com a introdução desta ACND porque reconhecem a importância de abordar assuntos relacionados com a vivência dos alunos e com a Cidadania no geral:

“Sim / claro / e cada vez mais /(.) Hoje em dia os miúdos são bombardeados com uma série de questões que nem sempre os pais os sabem orientar (.) e era fundamental trabalhar /(...) Nestas idades há uma série de dúvidas e se não houver alguém que os oriente / que os esclareça (.) elas podem divergir em vários sentidos /(.) A FC tem um papel fundamental” [PI-EE];

“Hoje / neste momento acho que é importante /(.) Talvez porque talvez seja o único sítio em que lhes é dado / às crianças / algum conceito de Cidadania” [CDT-EE].

oportunidade de aproximação aos alunos – abordagem informal

Mas também porque consideram que este espaço letivo possibilita uma aproximação do professor ao aluno e a gestão da turma em geral, o que vai ao encontro dos objetivos de resolução de conflitos e melhoria dos comportamentos revelados por alguns professores anteriormente (Figura 14). A concordância associada às vantagens na gestão da turma e das questões associadas à direção de turma, em particular, é claramente a posição da direção da escola que, pela “voz” da sua diretora, revela:

“Eu penso que ela vai ao encontro do que os DT foram manifestando / de que era muito importante que houvesse um espaço onde eles pudessem tratar da direção de turma / para estar obrigatoriamente com os alunos /(.)” [DE-EE].

concordância relativa com a FC

A concordância com esta ACND também se revela pela relevância dada à mesma comparativamente a outras da mesma natureza, nomeadamente a área de projeto [PC-EE] ou estudo acompanhado [PH-EE]. Mas não estará esta maior concordância com a FC associada essencialmente à sua função de gestão da turma e de resolução de conflitos, misturando a “missão” desta área com o papel do DT? A posição da direção da escola apontam nesse sentido e a ocupação da

maioria do tempo letivo com questões relacionadas com a gestão da turma, como teremos oportunidade de mostrar mais à frente, denunciam isso mesmo.

ausência de orientações curriculares

Por detrás das posturas menos entusiastas relativamente à FC encontramos justificações das mesmas na falta de orientações curriculares, de diretrizes mais claras para a sua operacionalização e até mesmo de habilitação ou preparação para a sua lecionação:

falta de formação

“Sim /(.) A minha reação na altura foi a mesma que a dos meus colegas / não houve uma explicação clara sobre o que era a FC até porque tinha sido associada diretamente a quem tinha cargos de DT e portanto ficava no ar que a FC para além de educar para a Cidadania era sobretudo para trabalhar questão de direção de turma com a turma e /(.) De facto fiquei de certa forma confuso / não havendo programa / não havendo orientações logo desde início /(.) não havendo bibliografia / não havendo nada / [PI-EE]

“quando tive pela 1ª vez foi de /(.) achar que algo não estava bem (.) e continuam a não estar /(.) continuo a achar que as coisas não estão estruturadas / não estão pensadas / nem os professores estão (.) no fundo habilitados a (.)” [PJ-EE]

A associação do serviço docente de FC ao cargo de DT ou à direção de turma é vista como negativa por uma das docentes:

inerência do cargo de direção de turma com a FC

“a FC deveria ser mesmo a FC / não era o espaço em que o DT está a tentar resolver os problemas da turma(...) sobretudo quando ela é dada ao DT (.) que (.) tem lógica mas também não tem (.) porque o DT é evidente que tem que usar o espaço / o tempo de antena para outra coisa (.) [PE-EE].

divergência entre as finalidades e as práticas

A outra justificação para uma concordância parcial é a questão do tempo:

“É assim (.) uma pessoa concorda sempre (.) fica sempre na expectativa de saber o que é que vai dar (.) não é? / É uma área nova (.) vamos ver no que vai dar / A realidade é assim (?) parece ser tudo muito bonito mas na prática não dá para fazer grande coisa /(?) Se eu não trabalhasse com os meus alunos nas minhas aulas de ciências naturais (.) eu na FC muito pouco posso fazer / Há sempre informações para dar aos alunos (.) há sempre papéis para tratar (.) [PB-EE]

Muito embora seja vista como uma ilusão [PB-EE] ou como um “*presente envenenado*” [PE-EE], tendo em consideração a falta de tempo a ela associada, a FC é aceite e considerada fundamental pela maioria, como afirmámos anteriormente. Paralelamente com os professores que pedem mais tempo para a sua concretização “(.) *era fundamental trabalhar /(.) Daí eu achar que é pouco tempo / no mínimo dois blocos por semana /(.)*” [PI- EE], encontramos outros que não têm dificuldades em estabelecer outras prioridades:

tempo

“É assim a FC e todas as áreas que foram criadas são ótimas /(.) mas é muito pouco tempo /(.) por outro lado / nós não podemos encher o horários dos nossos alunos do meu ponto de vista porque eles (...) o objetivo deles não são estas áreas (...) o objetivo deles é trabalhar (.) quer dizer da maior parte deles / ou do que deveriam ser os alunos /(.) [PG- EE].

“disciplina” menor

É nesta sucessão de ideias que devemos aceitar a concordância da FC no currículo do ensino básico com algumas reservas, na medida em que muitas

concordância relativa

de quem é o papel de educar para a Cidadania?

associação da FC à DT

formação científica

recetividade dos **ALUNOS**

vezes a sua aceitação está associada a objetivos mais de caráter prático de resolução de problemas comportamentais e circunstanciais, do que na promoção de uma EpC no seu sentido mais amplo. Outros estudos tinham já assinalado diferentes atitudes no seio da classe docente face à introdução da EpC (Breslin, Rowe, & Thornton, 2006), que variavam entre a aceitação entusiástica ou o sentimento de falta de qualificações para lecionar uma área como essa, até à sua recusa sustentada no argumento do excesso de carga letiva para os alunos.

Figueiredo (2002b), num exercício reflexivo crítico, tinha já antecipado a posição dos professores relativamente à ACND aquando da sua implementação, caracterizando as diferentes posturas que estes poderiam assumir neste domínio. Alguns professores sustentariam a sua posição na ideia de que educar para a Cidadania não é sua função, alegando que existem outros colegas com características mais adequadas para o exercício dessa tarefa, remetendo assim a responsabilidade para o DT ou para os professores de determinadas áreas disciplinares (História, Geografia, Educação Física). Tal posição não emergiu no discurso dos professores entrevistados, em grande parte devido à associação da FC à direção de turma e subsequente necessidade de um tempo letivo para as exigências do cumprimento dessas funções. No entanto, em linha com o alertado por Figueiredo (2002b), muitos sustentaram a sua concordância parcial na falta de preparação científica. Apenas uma professora, num discurso entusiasta [PB-EE] se posicionou na dimensão oposta e afirmou que os princípios que estão subjacentes à FC sempre fizeram parte das suas práticas pedagógicas. Independentemente das diferentes representações e posições assumidas pelos professores relativamente à FC é essencial salvuardarmos que reconhecer a EpC como um objetivo central do sistema de ensino e como um dos alicerces essenciais para a educação integral dos indivíduos, tal como está previsto na LBSE, significa, *grosso modo*, que todos os professores, independentemente da sua formação académica, devem ter em particular atenção o desenvolvimento de competências de Cidadania, porque nestas reside a essência do ato de ensinar.

A perceção, por parte dos professores, da recetividade dos alunos relativamente a esta ACND constitui outra importante dimensão a considerar. Atentemos nas respostas dos professores entrevistados, como ilustrado na Figura 17.

	professor										direção	
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	CDT	DE
disciplina menor	○	●	○	○	○	●	●	●	●	○	○	○
espaço de debate	●	●	○	●	○	○	●	○	●	●	●	○
dependente do professor	○	○	●	●	●	○	○	○	○	○	○	○
dependente da abordagem / tema	○	●	●	●	○	○	○	○	●	○	○	○

● referência explícita ○ sem referência ● referência implícita

Figura 17 – Razões indiciadoras do nível de recetividade dos alunos relativamente à ACND de FC, na perspetiva dos professores – estudo exploratório

Uma primeira análise entre aspetos positivos e negativos associados à recetividade dos alunos permitiu-nos concluir que os professores consideram, na sua maioria (60%), que os alunos gostam da ACND de FC. Essa recetividade está amplamente associada à oportunidade que este tempo letivo dá aos alunos de conversar, partilhar e debater ideias, resolver problemas, estar mais à vontade: *“eles aceitam bem esta área (...) porque é um espaço onde eles podem desabafar / podem expor os problemas todos / vamos lá para resolver os problemas /(.).”* [PB-EE]; *“Há miúdos que aceitam perfeitamente bem a disciplina porque acham que aquele é o espaço para debater aspetos importantes da vida deles”* [PI-EE].

espaço de aprendizagem informal e não-estruturado

Por outro lado, esta recetividade não inviabiliza uma visão mais negativa da FC associada a uma ideia de “disciplina” menor, onde se trabalha menos e se conversa mais, comparativamente com outras:

“disciplina” menor

“Eles estão sempre a reparar nas horas e a avisar-me que já está na hora da FC / portanto /(.). Se bem que também / talvez seja um bocado porque eles às vezes têm preguiça de trabalhar e preferem só conversar /(.).” [PF-EE];

“eles encaram isto como mais uma disciplina onde eles não têm que estudar / onde realmente podem falar com a DT / com a professora /(.). E nesse sentido eles gostam / nunca nenhum faltou (.) vão todos à FC / são mais pontuais [risos] na FC do que nas aulas de ciências [da natureza]” [PB-EE].

Estas ocorrências corroboram estudos recentes que revelaram que tanto professores como alunos entendem a FC como uma “disciplina menor” (Henriques, 2008). No entanto, existem outras variáveis importantes a considerar que tornam as conclusões pouco lineares. Para três dos professores entrevistados a atitude dos alunos perante a FC resulta de uma conjugação de fatores na qual o professor tem larga influência, o modo como o professor se relaciona com os alunos e como conduz este tempo letivo. Por exemplo: *“Eu acho que depende um bocadinho de nós professores porque tem muito haver com a forma como nós lhes apresentamos as propostas”* [PD-EE]. Também os temas que estão em discussão e as abordagens pedagógicas utilizadas influenciam a recetividade dos alunos, como podemos constatar abaixo:

papel do professor

abordagem pedagógica

“E há outros miúdos que depende do tema / se estamos a trabalhar um tema do interesse deles / eles interessam-se se trabalhamos outro tema que não lhes é tão querido eles pura e simplesmente não encaram aquilo com seriedade e desligam-se /(.).” [PI-EE].

Muito embora predomine uma ideia de “disciplina” menor relativamente à FC, devemos assimilar os sinais presentes nas restantes dimensões e a centralidade do professor neste processo. Numa ACND em que não existe um programa definido e uma rota traçada, o papel do professor na construção de um currículo adaptado emerge no discurso dos próprios como fundamental e responsável pelo envolvimento dos alunos nos seus objetivos.

IMPACTO da FC

Identificadas as principais tomadas de posição relativamente à FC e a natureza das mesmas procurámos recolher as opiniões relativamente aos resultados desta ACND. Será que os professores e a direção consideram que o espaço curricular não disciplinar está a contribuir para o desenvolvimento de competências de Cidadania nos alunos? As respostas estão sintetizadas abaixo (Figura 18).

	ref.	professor										direção	
		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	CDT	DE
contribui para o desenvolvimento pessoal e social	6	●	○	○	●	●	○	●	○	●	●	○	○
promove a mudança de comportamentos	6	●	●	○	●	●	○	○	●	●	○	○	○
importante na resolução de conflitos	3	●	○	○	○	○	○	●	○	○	○	○	●
necessária	6	●	○	○	●	●	○	○	○	●	●	○	○
dependente do Professor	6	○	○	●	●	○	○	○	○	○	○	○	○
insuficiente	5	○	○	○	○	○	●	●	●	○	○	○	○
difícil de avaliar	8	○	○	○	○	●	○	○	●	●	○	●	●

● referência explícita ○ sem referência ● referência implícita

Figura 18 – Opinião dos professores e direção da escola relativamente ao impacto da ACND de FC, nas competências de Cidadania – estudo exploratório.

desenvolvimento pessoal e social

Constatamos que mais de metade dos professores consideram que esta ACND contribui para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos: “(.) a forma como eles encaram alguns problemas / mais relacionados com a idade deles (.) há uma melhoria” [PI-EE]; muito embora algumas afirmações contenham hesitação e dúvida:

“acho que no final pelo menos alguma diferença fiz / pelas coisas que me disseram no final do ano e eu sei que pelo menos para alguns deles consegui de alguma maneira contribuir para /(.)” [PE-EE].

“eu acredito que ao final de duas ou três aulas que nós falamos sobre um tema eu acredito que eles ficaram mais esclarecidos (.) sobre aquele tema /(.) é evidente que ao esclarecer-lhes uma coisa vai-lhes criar outras tantas dúvidas / mas isso vai ser sempre assim” [PJ-EE].

melhorias no comportamento escolar

Outros professores enumeram explicitamente resultados ao nível do comportamento escolar como resultado da FC, o que revela abertamente o uso desta área curricular para a melhoria do comportamento no ambiente escolar: “eles mudaram bastante o comportamento” [PD-EE]; “verdade é que eles / ouvem-me / quer dizer não quer dizer que seja sempre (.) mas seguem as minha orientações /(.) seguem porque eu tenho feedback dos outros professores também” [PB-EE].

controlo da indisciplina

resolução de conflitos

A importância da FC é também evidente na ideia manifesta que esta tem impacto na resolução de conflitos, problemas ou outras questões relacionadas com a

turma, reconhecendo-se que constitui uma vantagem positiva para o DT. Segundo a professora G esta área curricular possibilitou *“que o DT esteja [ahm] pelo menos 45 minutos com os seus alunos que não seja a falar da sua disciplina /(.) e que tenha algum tempo para tratar dos outros problemas /(.)”* [PG-EE].

direção de turma

Esta é também a posição da DE, que sintetiza o impacto da FC para a promoção de competências de Cidadania desta forma:

“ela [a FC] é sempre um espaço onde a questão da Cidadania está sempre presente porque se eu tiver a resolver conflitos dentro da sala de aula de dois alunos que não se podem ver nem pintados de branco / eu estou a tratar / e a desenvolver competências de Cidadania /(.) mas não o faço de uma forma intencional / organizada / pensada como um projeto que estabeleço com um ponto de partida e um ponto de chegada!/(.)” [DE-EE].

intervenção não planeada, associada a acontecimentos pontuais do dia-a-dia

O impacto da FC também pode ser perspetivado de um ponto de vista mais funcional. Nesta medida a FC é vista como necessária, considerada fundamental como espaço para debater questões atuais [PI-EE], importante para os alunos refletirem sobre os seus direitos e deveres e sobre outros valores essenciais como o respeito [PA-EE]. A relevância da FC é reiterada pela professora D que, reconhecendo a falta de tempo para trabalhar com os alunos os objetivos desta área reitera: *“se já é difícil eu acho que sem a FC seria desastroso /(.)”* [PD-EE].

espaço de discussão de ideias de temas da atualidade fora dos programas regulares das disciplinas

Por outro lado, encontramos “vozes” de frustração [PH-EE] e de desencanto face aos resultados insuficientes da FC. Segundo a professora F, a FC está a contribuir para o desenvolvimento de algumas competências de Cidadania, mas: *“não tanto como seria desejável porque como estamos também a tratar das questões da turma ficamos com pouco tempo (.) para os outros temas /(.) Poderíamos desenvolver mais competências se não houvesse tantos problemas sobretudo a nível de comportamento”* [PF-EE].

resultados insuficientes

Outros professores, em coerência com o que afirmaram influenciar a recetividade dos alunos, referem que o impacto da ACND depende em grande parte da sua ação enquanto docentes: *“penso que a FC se for bem dada e se houver mecanismos para isso / pode efetivamente resultar”* [PC-EE]. Concluimos, portanto, que tanto a recetividade dos alunos como o impacto deste tempo letivo surgem intimamente ligados ao professor, o que nos abre pistas para uma intervenção no campo da sensibilização e formação de professores.

dependente do professor

Por fim, e muito embora encontremos várias referências aos resultados positivos da FC, as dúvidas quanto ao seu impacto geral são explicitamente referidas (categoria “difícil de avaliar”), reforçando as expressões de hesitação presentes nas categorias acima. As dificuldades em avaliar este tempo letivo passam pela inexistência de uma avaliação que possibilite aos professores compreender se os objetivos que estiveram subjacentes à criação deste tempo

dificuldades de avaliar

natureza da área

ausência de mecanismos

letivo estão a ser efetivamente cumpridos [PH-EE] e, por outro lado, pela ausência de mecanismos de avaliação inicial e final [PI-EE] capaz de identificar uma evolução nos alunos.

Condições formativas

ausência de formação

Na medida em que a ausência de formação de professores direcionada para a FC tem sido apontada em vários estudos (Bettencourt, 2009; Dias, 2009; Figueiredo, 2005; M. M. Santos, 2005) como uma das razões explicativas para problemas na operacionalização desta ACND e porque este é o nosso domínio de investigação e intervenção, debruçar-nos-emos em seguida sobre este aspeto. Conscientes dos desafios inerentes à lecionação de uma ACND parca de orientações por parte da tutela e para a qual não houve, regra geral, preparação e formação para professores, procurámos analisar o grau de segurança e preparação para lecionar a ACND de FC dos professores que participaram neste EE. A Figura 19 (abaixo) mostra que a maioria dos professores, independentemente dos anos de serviço, área científica, ou anos de experiência, revela insegurança no momento de operacionalizar a FC.

grau de segurança em FC



Figura 19 – Confiança na operacionalização da ACND de FC, em relação com a área científica, anos de serviço e anos de experiência na FC – estudo exploratório.

A afirmação do professor J é reveladora desta falta de confiança e das suas consequências:

importância da conhecimento de conteúdo

“é muito complicado nós querermos transmitir alguma informação e não termos à vontade / pelo menos /(.) nós até podemos saber / mas basta um aluno fazer uma pergunta mais complicada e nós já hesitamos e as dúvidas já / ou melhor / eu já não consigo dizer que é assim a 100% e nós ao não transmitirmos essa confiança os alunos também vão ficar com a dúvida.” [PJ-EE].

temas controversos

A experiência também não é sinónimo de confiança neste domínio, como afirma o professor C, que acumula mais anos de serviço e mais experiência na FC e mesmo assim continua a ser surpreendido:

“a disciplina que eu dou (.) já a dou há 20 anos e por isso estou muito mais à vontade para tudo o que surgir e nesta [FC] muitas vezes sou surpreendido e portanto é

conveniente ter as coisas sempre operacionalizadas (.) quer dizer estar preparado para tudo o que surja e poder estar à vontade naquilo que se vai fazer” [PC-EE].

importância da planificação

Segundo ele, a preparação prévia e a operacionalização dos objetivos revela-se fundamental tanto para o sucesso desta área, como de qualquer outra área, disciplinar ou não disciplinar, como aliás tem sido discutido e demonstrado nas últimas décadas em inúmeros estudos associados à eficácia dos professores (Cochran-Smith, 2005; Darling-Hammond, 2000). Veremos mais à frente, no ponto “dificuldades associadas à FC” as ocorrências contabilizadas (23) (ver Figura 30, p.180), que indiciam necessidades formativas neste domínio, entrando em consonância com a insegurança registada acima. Apenas a professora B assume uma posição mais confiante, em grande parte porque faz uma associação da FC à educação para a saúde e sexualidade, domínio de conhecimento diretamente ligado à sua formação inicial (Biologia) – *“falo assim porque não tenho problemas (.) até porque sou professora de ciências naturais e estou à vontade / mas se não fosse dá-lo-ia na mesma” [PB-EE].*

dificuldades associadas à FC

formação inicial

Interessados ainda em compreender o papel da formação inicial e da formação continuada para a operacionalização da FC, questionámos os participantes sobre a existência de formação neste domínio na formação inicial e a frequência de formação no domínio da Cidadania ao longo dos seus percursos profissionais. Quanto à formação inicial apenas um professor [PJ-EE] considera que a formação recebida na universidade o preparou para a realidade na escola e de certa forma também para operacionalizar a FC:

“no meu curso tivemos algumas disciplinas que nos ajudaram sobretudo a didática e a pedagogia / e inclusivamente as disciplinas de ensino integrado em que nós aprendemos algumas estratégias para ajudar alguns alunos com algumas dificuldades e handicaps / e tudo isso ajuda-nos e facilita-nos todo este processo” [PJ-EE] – Licenciado em Desporto e Educação Física

Todos os outros professores revelam que a formação pedagógica que tiveram foi insuficiente ou irrelevante. As professoras que justificaram esta posição consideraram essa formação desajustada – *“focou-se muito pouco na faixa etária dos adolescentes e pré-adolescentes / a maior parte versava sobre as criancinhas e isso pouco ou nada me interessava / (.) [PA-EE] – ou demasiado teórica – “achei que era teoria / teoria / teoria mas a prática daquilo não encaixava [risos]” [PE-EE],* facto revelador de uma menor importância dada ao conhecimento teórico na formação.

maioritariamente insuficiente ou irrelevante

Ao longo do seu percurso profissional são também raros os professores que tiveram formação no domínio da Cidadania, sendo que nenhum até à data tinha frequentado uma formação especificamente direccionada para a ACND de FC⁴⁸.

ausência de formação contínua

⁴⁸ A única professora que afirmou ter feito algum tipo de formação formal ligada à FC, foi a professora D, que fez *“formação na parte da gestão curricular [que] ajudou-me bastante a perceber o Projeto Educativo / o Projeto de Escola e o Projeto Curricular de Turma / como é que eles se articulam para depois também perceber essa dinâmica /” [PD-EE].* Muito embora este tipo de formação represente uma mais valia na formação da docente, ela própria reconheceu de imediato o seu “erro” – isto é, a ligação direta ao cargo de direção de turma e não à FC.

falta de oferta	Para além de confirmarem a ausência de formação específica neste domínio muitos afirmam que <i>“não existe também muita formação ou eu não me apercebi / não é muito divulgado”</i> [PF-EE]; <i>“não há”</i> [PD-EE]; <i>“nunca vi nenhuma formação do género”</i> [PB-EE]; <i>“é muito raro existir”</i> [PJ-EE]; <i>“nunca me surgiu [essa] oportunidade”</i> [PE-EE]; <i>“se há / escapou-me”</i> [PG-EE].
experiência pessoal	Face a este cenário de ausência de formação no domínio da Cidadania alguns professores avançaram com algumas justificações. A preparação que têm para a “lecionação” desta ACND de FC deve-se essencialmente à experiência pessoal: <i>“O que me ajudou / acho que partiu de mim (...) da própria experiência que tenho tido / não que tenha sido muita (.) mas os alunos / até num mesmo ano são diferentes uns dos outros e pronto tem sido [ahm] a escola da vida como se costuma dizer! [risos]”</i> [PH-EE];
troca de experiências com outros colegas	O mesmo é referido, como a troca de experiências com outros colegas [PD-EE]. Já a professora G confessa essencial para a sua ação neste domínio <i>“a educação que eu tive dos meus pais (.) As atitudes e valores que eles me passaram (.)”</i> [PG-EE], reforçando a associação (já manifestada) da FC às atitudes e valores.
reconhecimento da necessidade de importância de formação no domínio da FC	Confrontados com a oportunidade de frequentar formação específica no domínio da FC a maioria dos professores entrevistados revelaram elevado entusiasmo e interesse. Apenas uma das professoras manifestou um interesse moderado, reconhecendo, de imediato, que a FC não era a sua prioridade no atual momento da sua carreira [PA-EE]. A própria DE reconhece a importância de formação neste domínio:
professores direção da escola	<i>“É.[importante] /(.) E os professores têm pedido / portanto /(.) Eles não têm tido grande formação nos últimos anos e::: de certeza que iria ao encontro dos anseios deles / (.) Desde que ela estivesse ligada à prática / sabe que eu isso também defendo!”</i> [DE-EE].
necessidades formativas	Quanto ao enfoque numa formação desta natureza, os professores que se pronunciaram destacaram as dimensões apresentadas na Figura 20.

	professor									
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
conteúdos	○	●	○	●	○	●	●	●	○	○
estratégias	○	●	○	●	○	●	●	●	●	●
materiais	○	○	○	●	○	●	○	●	○	●
planificação	○	○	○	●	○	○	○	○	○	○
	● referência explícita ○ sem referência ● referência implícita									

Figura 20 – Enfoques para a formação no domínio da ACND de FC, em relação com a área científica, anos de serviço e anos de experiência na FC – estudo exploratório.

O principal interesse dos professores reside ao nível das estratégias: adaptar estratégias às características dos alunos – “qual é a metodologia que é mais adequada / para que perfil de alunos” [PD-EE]; – e às faixas etárias – “esclarecer obviamente os timings de abordagem dos temas” [PJ-EE] –, conhecer novas estratégias, formas adequadas de as aplicar, isto é, “sobretudo a nível da pedagogia (.) uma forma de ensinar e de debater esses temas” [PI-EE].

estratégias

O segundo enfoque encontra-se ao nível dos conteúdos, isto é, os professores entrevistados gostariam de alguma formação na seleção da temáticas [PF-EE; PD-EE], nas formas de abordar essas mesmas temáticas e nos seus limites (“também há assuntos em EpC que é importante sabermos até onde [podemos ir]” [PD-EE]).

conteúdos

Informação sobre materiais disponíveis [PJ-EE; PH-EE] assim como a própria “construção de materiais” [PD-EE; PF-EE] foram também destacados por vários professores como algo a abordar em contexto de formação. A professora D, destaca ainda a importância e necessidade da planificação. Segundo ela é essencial aprender a:

recursos

planificação

“planificar as atividades que sejam de grau de dificuldade contínuo e completo / que seja capaz de aprofundar e de que forma? / como / é que eu vou complicar um temazinho? / como é que eu vou aprofundar aquele tema? (.)” [PD-EE].

Paralelamente aos enfoques programáticos de uma possível formação na área da FC, as professoras D e G vão mais longe lançando sugestões metodológicas para a mesma, afirmando a importância e a necessidade das experiências em contexto de formação, nomeadamente através da análise de casos ou da partilha de experiências de outras escolas/professores.

uso das TIC

O modo como as TIC invadiram as escolas e sobretudo o dia-a-dia dos alunos e cidadãos foi reportada atrás, tal como foi discutida a necessidade de preparar os professores para tirarem partido do melhor que a tecnologia tem a oferecer à escola e às suas práticas pedagógicas. Através do discurso dos professores relativamente ao uso que davam às tecnologias, classificámos os seus níveis de competências TIC, cujos resultados apresentamos na Figura 21.

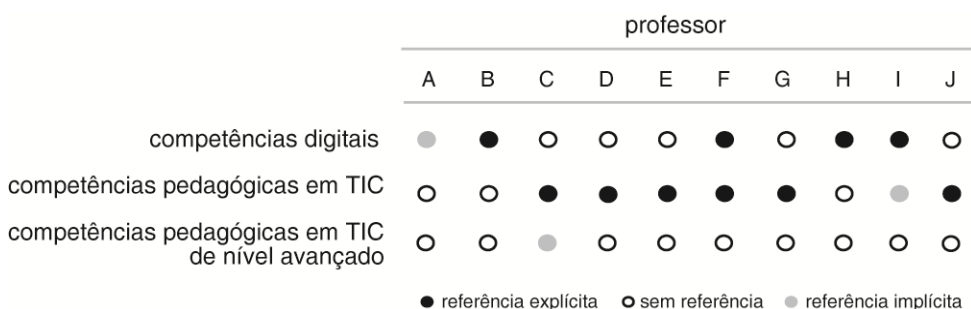


Figura 21 – Nível de competências TIC, segundo Costa, et al. (2008), dos professores entrevistados – estudo exploratório.

integração
das TIC
num pers-
pectiva de
suporte às
aprendiza-
gens

A análise da figura acima permite-nos concluir que 3 professoras fazem uso das TIC essencialmente como ferramentas funcionais. A maioria (7) integra-as como recurso pedagógico, mobilizando-as para o desenvolvimento de estratégias de ensino e de aprendizagem, numa perspetiva de melhoria das aprendizagens dos alunos. No entanto, tal como veremos mais à frente (ver Figura 27, 174), essa utilização não se verifica de forma expressiva no domínio da ACND de FC, mas sim nas suas áreas curriculares. Um professor evidencia algum sentido de inovação no uso das TIC, normalmente associada a projetos mais amplos de carácter investigativo ou de envolvimento extracurricular.

formação
certificada

Quanto à frequência de formação no domínio das TIC verificamos que metade dos professores revelam ter formação certificada nesta área. Inclusive, dois destes professores entrevistados já tinham sido ou eram coordenadores TIC da escola [PC-EE; PG-HH]. Muito embora exista uma maioria que tenha frequentado formação certificada, a maior parte dos professores confessam que as competências que têm devem-se a mecanismos de autoformação (*“/ aquilo que eu sei é por tentativa e erro e por ser curioso / eu pego / mexo / o quadro está lá eu ligo”* [PJ-EE]; *“Tudo o que faço foi por autodidatismo [risos]”* [PH-EE]; *“desenvolvi outros conhecimentos com a prática / fui experimentando as potencialidades dos computadores e dos softwares”* [PF-EE]). Outros ainda revelam a importância da troca de experiências na escola e os contributos de “formação” pontual que determinados colegas disponibilizam nas escolas (*“formações esporádicas / que às vezes aparecem nas escolas e também com a ajuda de alguns colegas que com boa vontade nos vão dando uma horinha ou duas”* [PB-EE]).

importância
da auto-
formação

formação
pelos pares

Analizadas as principais dimensões, consideradas como pressupostos estruturais para a operacionalização da FC, e demonstradas algumas dinâmicas da escola iremos em seguida debruçarmo-nos, em pormenor, nos dados referentes às práticas pedagógico-didáticas propriamente ditas.

6.2.2. Enfoques processuais

A interpretação dos dados num projeto de investigação de carácter qualitativo obriga à sua categorização e a um processo não linear de construção e desconstrução do conhecimento. Procuramos neste ponto centrarmo-nos nas práticas pedagógico-didáticas no domínio da ACND de FC. Pretendíamos com esta análise compreender as realizações específicas que integram o processo de ensino-aprendizagem no contexto de sala de aula ou de carácter externo/preparatório e que o influenciam diretamente. Com o intuito de facilitar a leitura desses mesmo dados estruturamos a nossa descrição em torno das fases pré-ativa (programação), interativa (operacionalização) e pós-ativa (avaliação).

6.2.2.1. Práticas pedagógico-didáticas – Fase pré-ativa

Orientações curriculares e planificação

Dada a ausência de orientações curriculares claras e estruturadas por parte da tutela, a escola em estudo sentiu a necessidade de criar um programa para a FC. Este programa/planificação é apresentado em forma de um quadro, dividido por anos de escolaridade. Por cada ano de escolaridade e período letivo são enumerados conteúdos temáticos, objetivos e propostas de atividade. O processo de construção deste programa foi-nos relatado pela CDT que afirmou que o programa foi elaborado de acordo com o considerado mais importante no domínio da EpC, discutido com os DT e aprovado em conselho pedagógico. As temáticas foram distribuídas primeiro por ciclos de ensino, mas com o tempo sentiu-se a necessidade de proceder a alterações e reajustes consoante a faixa etária dos alunos:

ausência de orientações

criação de um programa ao nível da escola

flexível

“a princípio nós tínhamos uma para o 2.º ciclo e outra para o 3.º mas entretanto apercebemo-nos que não / que não podíamos ter no terceiro ciclo uma só / porque os alunos passam por várias mudanças / por exemplo o 9.º ano não poderia ser idêntico ao 7.º ano porque eles no 9.º ano já têm outro tipo de interesses” [CDT-EE].

Ainda sobre esta estratégia curricular da escola em estudo, foi-nos avançado pela professora F, e corroborado pela professora G, que *“este programa foi baseado nos livros de FC que surgiram nesse primeiro ano em que foi implementada esta área”* [PF-EE]. Já os restantes professores (com menos anos de serviço ou novos nesta escola) revelam não ter participado na elaboração deste programa, tendo o mesmo sido entregue pela coordenação, no início do ano letivo, como produto final a ser cumprido (*Quanto à seleção dos temas e enquanto DT não tivemos voto na matéria /(.) foi-nos entregue* [PB-EE]). Embora reconheçam a ausência de participação nestas diretrizes internas, os professores entrevistados manifestam acordo ou simplesmente não questionam as linhas gerais apresentadas neste programa, tal como revela a professora A:

programa influenciado por manuais comerciais

criado no momento da implementação e anualmente distribuído entre os novos professores

“Acho que realmente quem o fez tem conhecimento dos problemas que nós sentimos aqui diariamente / portanto (.) não houve a necessidade de estarmos a auscultar os professores /(.) Penso eu / Aquilo é realmente os problemas com que nós nos debatemos / assuntos que nós podemos / que tem que ser ou que deveriam ser tratados /(.) Nada contra a planificação! / acho que sim que está bem concretizado /(.) Daí à operacionalização são outros problemas!” [PA-EE].

adaptação

dificuldades na operacionalização

Face à existência de um programa interno na escola, interrogámos os diferentes professores sobre o seu cumprimento. Nenhum dos professores admitiu cumprir na íntegra a proposta dada pela escola. São os problemas de operacionalização a que PA se refere acima. Pelo contrário, a fuga a essas diretrizes foi a atitude mais registada. Alguns professores fazem-no de modo consciente e deliberado, como exemplificamos com as palavras do professor C e da professora A:

fuga ao programa

“eu fi-la [a seleção dos temas] porque de alguma maneira eu sei /(.) e como ninguém me pediu responsabilidades e como acho que de alguma maneira estou no caminho certo daquilo que se pretende /(.) foi feita por mim /(.) Eu decido no início do ano (.)” [PC-EE].

“Existe um programa que foi entregue / mas muito sinceramente se me perguntar se eu olhei para o papel (.) vou-lhe dizer que não!” [PA-EE].

autonomia curricular	A professora A manifesta ainda a sua concordância com a ausência de orientações curriculares em torno da ACND de FC: <i>“não estou muito preocupada com um programa pré feito /(.)”</i> [PA-EE]. Segundo ela, a liberdade de abordagem de temas centrados nos interesses dos alunos é uma mais-valia que nem sempre é possível nas disciplinas que ministra. Esta despreocupação com o não cumprimento do programa da escola estende-se à professora G – esta ficaria preocupada se tal acontecesse com a sua disciplina (matemática) – pois, no seu entender, a sua “atitude” e os “conselhos” que vai dando aos alunos vão ao encontro dos objetivos da FC. É notória no discurso destas professoras uma desvalorização do papel da FC quando comparada às suas áreas curriculares disciplinares e uma associação desta à função de controlo do comportamento dos alunos e da indisciplina em particular.
seleção de conteúdos	
disciplina menor	
circunscrita às atitudes valores	
dimensão comportamental e desvalorização de uma componente cognitiva	Outros professores revelaram a incapacidade de cumprir com o programa na íntegra, embora façam tentativas nesse sentido. O comportamento dos alunos [PH-EE] e a necessidade de abordar outras questões relacionadas com a gestão da turma [PF-EE; PI-EE] são as justificações dadas pelos professores para o incumprimento do programa. Face a essas dificuldades vão assumindo a adoção de estratégias tais como: estabelecer prioridades nos temas a abordar consoante a opinião dos alunos no início do ano letivo [PD-EE]; dividir os temas em vários grupos para abordar a maioria dos temas [PI-EE]; jogos de <i>role-playing</i> que aflorem os vários temas [PJ-EE].
desvio do programa derivado de problemas comportamentais	
estratégias	Um panorama geral é descrito pela coordenadora dos DT:
sobreposição com a DT	<i>“Penso que cada um tenta seguir a planificação distribuída no início do ano e depois cada um nas suas aulas / tenta seguir /(.) Aquelas turmas que são mais complicadas na parte do comportamento - / se as turmas são boas a pessoa caminha mais na planificação e acaba por cumprir / se a turma é mais fraca / o que é mesmo da planificação da FC vai sendo deixado para trás / porque a pessoa vai /(.) diariamente / vai tentando::: resolver aqueles problemas que eles vão tendo ou com os outros professores ou com os colegas / aqueles problemas normais numa turma”</i> [CPD-EE].
autonomia curricular	Quanto ao tipo de planificação e preparação prévia deste tempo letivo concluímos que os professores dão maioritariamente uso à autonomia dada a esta ACND para ajustar a sua intervenção, com base na turma que lecionam e com o decorrer dos acontecimentos, efetuando-se, com regularidade, adaptações às orientações dadas pela escola. A necessidade de adaptar os conteúdos e as abordagens aos alunos tinha já sido apresentada como um princípio fundamental para cativar a atenção e motivar os alunos para esta ACND.
necessidade de estruturar	

“é necessário estabelecer o que é que se vai dar / é necessário também para não permitir também desvios às coisas /(.) mas é preciso sobretudo estar atento e depois saber adequar à pergunta / porque eles preferem falar em determinados assuntos” [PC-EE].

Muito embora exista uma preocupação em seguir os objetivos definidos pela escola para a FC como relatado acima, a planificação assume na maioria dos casos um carácter informal – *“Existe essa planificação se eu contar que todas as semanas penso naquilo que será importante” [PA-EE]; “pode não ser aquela planificação tradicional em A4 / com competências e não sei quantos” [PC-EE]* – e circunscrito – sobretudo no início do ano letivo [PA-EE; PC-EE; PD-EE; PE-EE].

planificação informal e circunscrita no tempo

Apesar das referências a planificações semanais [PD-EE; PE-EE; PI-EE] encontramos, nas palavras do professor C e da professora B, evidências explícitas de que não existe, regra geral, um plano delineado de forma estratégica, mas sim um aproveitamento de situações do dia-a-dia (normalmente conflitos interpessoais ou problemas de indisciplina) para a discussão de determinadas temáticas (e.g. direitos humanos; respeito pelos outros; comportamentos desviantes):

ausência de uma estratégia global e estruturada

“Eu decido no início do ano (.) estes temas eu vou ter que abordar / depois tenho é que ver quando e como /(.) o como sei /(.) vamos é ver o quando /(.) mediante /(.) enfim as coisas vão acontecendo e surgindo (.)” [PC-EE].

“quando se proporciona algum tema ele é imediatamente abordado / (.) Por exemplo (.) há um problema qualquer numa aula de ciências ou algum professor fez uma queixa de um aluno (.) eu aproveito para chamar os temas e introduzi-los na altura / Portanto (.) Não chego à sala e digo: ?Hoje vamos falar de Direitos Humanos? / Não! / Quando se proporciona falamos de Direitos Humanos / (.) Portanto não estou a seguir nenhum plano em relação à FC (.)” [PB-EE].

Alguns comentários revelam inclusive um certo desencanto por parte dos professores: *“No início tentava planificar /(.)” [PB-EE] ; “Eu a primeira unidade preparei-a / [ahm] pesquisei alguns livros trouxe algumas coisas para os miúdos (.) e depois disso não fiz mais nada” [PG-EE].* Este desabafo que denuncia a ausência de uma estratégia deliberada e uma desmotivação na preparação deste tempo letivo, tem uma ligação direta com o evoluir do ano letivo e os subsequentes problemas ou conflitos com a direção de turma. Os professores entrevistados revelam desta forma que ocupam a maior parte deste tempo letivo com a resolução de questões associadas à direção de turma sem grandes preocupações com a promoção deliberada e consciente da FC.

sobreposição da DT

PCT

Sustentando esta ausência de planificação ou de definição de uma estratégia clara para a FC focámos a nossa atenção na **análise dos PCT**. De acordo com os dados recolhidos, a orientação curricular nos PCT relativamente à FC circunscreve-se à cópia e respetiva integração do programa da escola, como anexo, ao PCT. Nenhum dos professores fez menção no PCT de alguma

uniformidade	planificação específica ou adaptada para a FC. Devemos salientar ainda que a estrutura dos PCT, que os professores seguem à risca, é definida pela escola e vista como garantia da <i>“uniformidade de atuação por parte dos docentes”</i> [Projeto Curricular de Agrupamento, p. 27]. Muito embora exista na estrutura proposta
marginalização da FC e das ACND em geral	[Projeto Curricular de Agrupamento, p. 33] um espaço destinado à concretização da área de projeto ou projeto (ponto 7), nenhum dos PCT analisados contemplaram qualquer explicitação de plano/projeto no domínio da FC ou de outra ACND, como tem sido proposto por vários autores (Gargaté, Macedo, de Lemos, & Silveira, 2003; Macedo, 1999; Viana, 2007).
articulações curriculares	Também as articulações curriculares presentes nos PCT, apresentadas sinteticamente em forma de grelha, são parcas de explicitação – na medida em que na maioria dos documentos os professores apenas colocam o nome da disciplina, poucos explicitam o conteúdo temático e alguns (3 ocorrências) ainda afirmam “todos” ou remetem para o programa de FC da escola de modo a indicar que todos os conteúdos de FC são passíveis de ser articulados com as disciplinas. Temos ainda o projeto curricular da turma dirigida pela professora F no qual a FC e as restantes ACND não constam na grelha de articulações. De salientar, ainda a este propósito, que a articulação mais frequente é com a Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC) (7 ocorrências explícitas), o que revela a associação da FC ao campo das atitudes e aos valores. Quando especificados, os temas a articular entre a FC e a EMRC são as relações interpessoais e os direitos humanos que assumem desta forma uma pendor religioso ou confluyente com os valores da religião católica, colocando em risco uma visão de Cidadania transformadora, crítica e reflexiva.
articulação com a EMRC	
colaboração entre equipas pedagógicas no 9.º ano	Verificamos ainda que as turmas do 9.º ano partilham das mesmas articulações curriculares, mostrando evidências de um trabalho concertado entre equipas pedagógicas. Compreendemos melhor as semelhanças nos projetos curriculares de turma ao entrevistarmos a Diretora de Escola que nos revelou distribuir o serviço docente no 9.º ano pelos mesmos professores, com o intuito de possibilitar maiores trocas e colaborações entre professores e desta forma promover o sucesso escolar, neste ano de escolaridade de fim de ciclo e transição. Na realidade são estes projetos curriculares de turma que se revelaram mais completos no ponto de vista das articulações, verificando-se, para além da EMRC, uma preocupação de articular a FC com as disciplinas de Inglês, Francês e Geografia, nos temas “Mundo do Trabalho”, “Profissões e sectores de atividade” respetivamente. Outra das articulações curriculares enumerada tem lugar com a disciplina de Ciências da Natureza no domínio da educação sexual (em particular ao nível da morfofisiologia dos sistemas reprodutores; DST e métodos contraceptivos).
estratégia curricular da direção da escola	
educação sexual	

Seleção de materiais e recursos

Dada a ausência de um programa veiculado pela tutela e a recente proliferação e

comercialização de manuais de apoio ao professor no domínio da ACND de FC perguntámos aos professores se possuíam algum tipo de manual deste género: sete professores afirmaram possuir um ou mais manuais, duas afirmaram ter conhecimento da existência deste manuais mas optaram pela sua não aquisição dado não concordarem com a sua utilização ou duvidarem da sua pertinência (*“Não / Não possuo nada / Vi uma vez uma manual / Confesso a minha lacuna (.) Mas ela é de alguma maneira propositada /(.)”* [PC.EE]). Estes docentes baseiam-se essencialmente em materiais que pesquisam relativos ao tema [PI-EE] ou na sua própria experiência [PC.EE]. Por fim, uma docente confessa ter uns *“livrinhos que vêm em anexo aos nossos manuais e que têm propostas de trabalho de grupo e de coisas a trabalhar na FC”* [PG-EE], afirmando não ter conhecimento de nenhum manual somente de FC, explicando inclusive a razão pela qual considera não existir nenhum manual deste género:

posse de manuais escolares

outros materiais e pesquisa

“(.) nem sequer vi nenhum manual (.) pode existir / eu é que não conheço (.) de FC /(.). Porque eu acho que qualquer pessoa sabe o que é FC e sabe o que é ensinar os meninos nesse sentido (.) portanto eu acho que ninguém lançou nada cá para fora / mas agora anexado aos manuais há /(.).” [PG-EE].

Embora a maioria dos professores que colaboraram connosco neste EE possuam manuais de FC, a sua opinião relativamente aos mesmos não é muito positiva. Na generalidade os professores confessam ficar desiludidos com esses manuais por serem compostos por *“propostas pouco diversificadas”* [PF-EE]; *“poderia ter outro tipo de atividades”* [PF-EE]; serem *“vagos”* [PH-EE]; apesar de terem *“propostas pertinentes (...) não são viáveis muitas vezes”* [PG-EE]; serem *“à base de ‘fichinhas’ (.) e [baixa tom de voz] eu não concordo muito com isso”* [PA-EE].

opinião pouco positiva dos manuais existentes

Quanto ao grau de utilização dos manuais ou de outros recursos servindo de suporte às aulas de FC, o que verificámos foi uma consulta e uma análise da generalidade do manual seguido por uma utilização esporádica e pontual, através do aproveitamento de *“fichas lúdicas”* [PB-EE], seleccionando *“ideias”* [PD-EE] ou *“estratégias”* [PE-EE] ou ainda frases ou textos para adaptar a novas atividades [PF-EE]. O professor J apenas recorre a esses manuais para aulas de substituição, reforçando uma vez que na sua turma existe um plano delineado por si:

uso esporádico

“eu só utilizo pontualmente ou quando por exemplo não posso dar aula / tem que ser aula de substituição / eu preparo esse plano da aula para outro professor implementar / porque como eu sei que / primeiro o outro professor não está a par do diálogo feito antes / então preparo aquilo /” [PJ-EE].

A professora A afirma que embora tenha consultado esses manuais, recusa-se a utilizá-los, pois considera que as propostas não promovem o diálogo: *“a comunicação oral é essencial / as pessoas quase não comunicam / ou pelo menos a comunicação oral é pouca”* [PA-EE]. Outros professores utilizam cumulativamente outro tipo de recursos, nomeadamente publicações *“de outras instituições particulares”* ou do *“próprio ministério da educação”* [PD-EE] ou *“materiais tirados da Internet”* [PF-EE].

outras publicações

observação
de aula

As observações que conduzimos no âmbito do EE confirmam as tomadas de posição relativamente ao material pedagógico, acima descritas: o professor C, relatou a sua própria experiência como fumador e não utilizou qualquer tipo de suporte ou recurso pedagógico [NI: Observação – 03/06/08 Aula PC-EE]; a professora E, preparou a discussão em torno da SIDA e das Doenças Sexualmente Transmissíveis recorrendo a um manual comercial de FC [NI: Observação – 23/05/08 Aula E-EE]; a professora F distribuiu um inquérito sobre a assertividade encontrado na internet [NI: Observação – 03/06/08 Aula E-EE]; o professor I orientou as turmas para a concretização dos trabalhos de grupo, aconselhando alguns sites de relevância segundo os temas [NI: Observação – 06/06/08 Aula I-EE];

6.2.2.2. Práticas pedagógico-didáticas – Fase interativa

Atividades letivas

Independentemente das conceções dos professores relativamente à FC e das orientações da escola ou da tutela, considerámos essencial interrogar os professores sobre as atividades que eram efetivamente concretizadas neste tempo letivo. As respostas a esta interrogação estão presentes na Figura 22. Considerámos as atividades meios para atingir os objetivos da ação pedagógica e, neste sentido, reveladoras, do desfazamento entre a teoria e a prática, como discutiremos mais à frente.

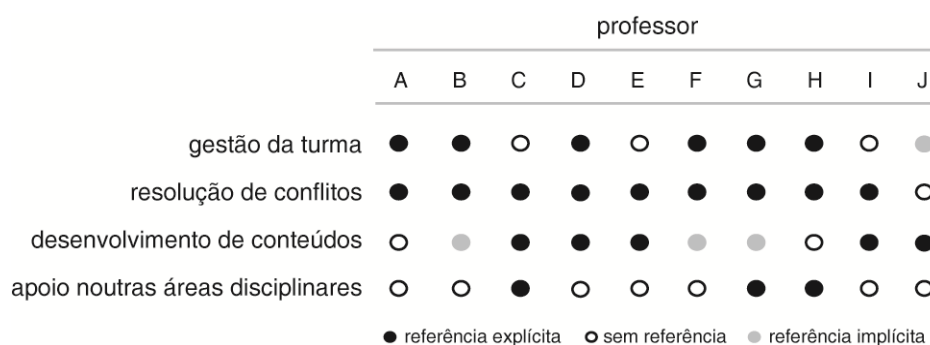


Figura 22 – Atividades desenvolvidas no âmbito da ACND de FC, segundo os professores entrevistados – estudo exploratório.

divergência
entre os
objetivos
(Figura 15)
e as práti-
cas

A análise da figura abaixo permite-nos confirmar os dados de estudos referenciados anteriormente (ver página 68) que concluíram que as atividades desenvolvidas no domínio da FC regem-se essencialmente por questões administrativas e na resolução de conflitos e, em menor escala, no desenvolvimento de projetos no âmbito da EpC. Embora a contagem de ocorrências não nos permita fazer uma distinção clara das atividades ligadas à gestão da turma, à resolução de conflitos e ao desenvolvimento dos conteúdos do programa, podemos inferir (Figura 22) um maior número de referências explícitas

gestão da
turma

na dimensão de resolução de conflitos e na gestão da turma.

A resolução de conflitos – descrita como exemplo de atividades que visaram a resolução de problemas de comportamento (10 ocorrências) e outros conflitos (5 ocorrências) – surge no discurso de quase todos os professores, que na sua maioria partilha da opinião do professor C,

resolução
de conflitos

“aproveitamos muitas vezes essa aula (.) porque temos no caso do 3.º ciclo apenas 45 minutos (.) para enfim (.) dar os ditos sermões e para falarmos sobre o comportamento nas outras aulas ou nas queixas que nos chegam porque é o único ponto do horário comum que temos com os alunos” [PC-EE].

Quanto aos outros conflitos destacam-se problemas relacionais entre alunos da turma (tais como problemas de socialização de alguns alunos – PE-EE; PI-EE), problemas do dia-a-dia ou subjacentes à turma em geral (transferências de alunos; integração de novos alunos).

problemas
relacionais

Também a categoria de gestão de turma – descrita como atividades que tiveram na sua base informações gerais da escola, justificação de faltas, informações a transmitir aos encarregados de educação – revela um grande número de ocorrências que ligam diretamente este tempo letivo ao DT e às suas funções:

burocracias
e questões
administra-
tivas

“precisamos deles para tratar de papéis / para dar as informações e não passa muito disso (?) para resolver problemas da direção de turma /” [PB-EE];

sobreposi-
ção de pa-
péis

“Eu trabalho aqueles problemas que eles vão tendo durante as próprias aulas / vou recebendo as faltas / e vou conversando com eles sobre o que se passou no dia-a-dia /(.).” [PG-EE]

Face a estas evidências podemos compreender que existe um desfasamento entre aquilo que é entendido pela maioria como objetivo da FC (Figura 14) – promoção do desenvolvimento pessoal e social – e a ocupação efetiva deste tempo letivo, na sua esmagadora maioria, com questões associadas à resolução de conflitos e gestão da turma. Esta divergência pode ser explicada pela associação que os professores fazem entre a resolução de problemas de comportamento e o desenvolvimento pessoal e social, numa vertente de comportamentos ou hábitos desejáveis a incutir nos alunos. Veremos mais à frente algumas das razões inerentes a este desfasamento, na perspetiva dos professores.

desfasa-
mento entre
as conce-
ções e as
práticas

Embora exista um reconhecimento de que a maior parte do tempo é dispensada para as atividades referidas acima existe ainda a indicação por parte dos professores de alguma dedicação aos temas definidos no programa da escola ou outros que surjam diretamente ligados às necessidades de cada turma em específico. O único professor que manteve uma postura muito clara e contrária à maioria – de aproveitar este tempo letivo para a direção de turma, seja para a resolução de conflitos, comportamentos ou questões administrativas – foi o professor J:

desenvol-
vimento de
temas ou
conteúdos

papel do
professor

“Eu recuso-me a gastar 45 minutos por semana para justificar faltas / eu já lhes disse os primeiros 10 minutos iniciais da aula / tudo bem / para entrega de faltas / levantar questões em relação ao comportamento / mais do que isso não! (.) Porque nós temos muita coisa para abordar e que somos obrigados a dar (.) eu reservo 10 minutos e isso digo logo no início / mais do que isso eu não gasto! /” [PJ-EE]

caráter
pontual e
esporádico

Constatamos que a maior parte dos professores abordam as temáticas ligadas à EpC de forma esporádica e pontual (à exceção da abordagem descrita por PJ-EE). Neste sentido, optámos por denominar esta categoria “desenvolvimento de conteúdos” e não “desenvolvimento de projetos” como referido na revisão da literatura (página 68). Podemos encontrar este carácter esporádico nas seguintes afirmações (sublinhado nosso):

“da última vez que / em FC / que tivemos a dar FC propriamente / (.) foi a olhar para essa questão da pressão dos pares” [PE-EE].

“o único conteúdo que eu estou a dar é a preparação para o 10.º ano / a que agora estou a ter a ajuda de uma psicóloga e que tem vindo comigo à FC para lhes explicar as diferentes áreas e::: esse é o único tema que eu consigo abordar” [PG-EE].

cedência
do tempo
letivo para
outras áreas
disciplinares

A ocorrência pontual de ceder o tempo da FC para atividades de outras áreas disciplinares (realização de testes; permitir que os alunos estudem para outras disciplinas; o professor tira dúvidas aos alunos de outras disciplinas) foi ainda explicitada por três dos 10 professores entrevistados. Para além destas situações pontuais, no 9.º ano é habitual a cedência das aulas do 3º período de FC para orientação vocacional, que ficam essencialmente à responsabilidade da psicóloga da escola.

observação
de aulas

Reforçando os dados descritos, situamos nas mesmas categorias as quatro observações realizadas no contexto deste EE (Figura 23).

	professor				
	C	E	F	I	
turma	8º	7º	7º	8º	
gestão da turma	○	○	●	○	
resolução de conflitos	●	○	○	●	
desenvolvimento de conteúdos	●	●	●	●	● referência explícita
apoio noutras áreas disciplinares	○	○	○	○	○ sem referência
					● referência implícita

Figura 23 – Atividades desenvolvidas no âmbito da ACND de FC nas aulas observadas – estudo exploratório.

Dado que apenas⁴⁹ observámos uma aula de cada professor identificado acima, não podemos averiguar a frequência das ocorrências das atividades elencadas. Assim, constatamos que nenhum dos professores utilizou o tempo letivo das aulas que observámos para o apoio explícito a outras áreas disciplinares, à exceção das turmas do 9.º ano que não sendo cedidas à outra área disciplinar estiveram sob a responsabilidade da psicóloga escola e não do professor. O aproximar do término do ano letivo no momento das observações [maio e junho de 2008] diminuiu também essas probabilidades, na medida em que este apoio às outras áreas disciplinares ocorrerá essencialmente em épocas de testes.

Das quatro turmas verificámos a exploração de conteúdos no domínio da Cidadania por parte da professora E – SIDA e as doenças sexualmente transmissíveis – e do professor I cuja aula se destinou à apresentação de trabalhos de grupo sobre distúrbios alimentares (Anorexia e Bulimia) e *Bullying*.

conteúdos
temáticos

Já a aula do professor C correspondeu a uma aula intitulada, pelo próprio, de “sermão”, na linha do que nos tinha partilhado no momento da entrevista. Nessa aula o professor chamou a atenção dos alunos para os malefícios do tabaco. Apesar desta alusão implícita a uma temática da educação para a saúde, o principal objetivo do professor com esta aula foi reprimir comportamentos desviantes, por parte de um grupo de alunos que, no decorrer dessa semana, tinham sido denunciados por fumarem nos arredores da escola.

“sermão”

inculcação
de valores

reprimir
comportam
entos

Por fim, a aula da professora F representou, no limite, uma mistura e a ausência de todos estes indicadores. A aula teve início 20 minutos depois da hora marcada, num clima de indisciplina e descontrolo total. A descrição dos acontecimentos presente nas nossas notas de campo possibilita compreender a nossa afirmação:

indisciplina

“Quando finalmente consigo entrar na sala de aula a professora tenta explicar que iriam dar início à aula, explicando a forma como se iria desenrolar a mesma: primeiro iria dar algumas informações, depois iriam ler algumas passagens do jornal da escola cujos alunos tinham escrito e depois teria uma atividade reservada para eles”[OA-PF-EE].

A atividade reservada estava associada a um questionário sobre a assertividade que a professora distribuiu 5 minutos antes do final da aula, quando alguns alunos já começavam a arrumar os materiais. A situação de indisciplina observada pela investigadora pode ser encaixada à luz da investigação sobre as funções dos fenómenos de indisciplina, essencialmente como um comportamento de obstrução por parte dos alunos que visaram impedir o desenvolvimento das funções principais da aula e de contestação pondo em causa a autoridade do professor (Amado, 2001). Como podemos constatar no diálogo transcrito no diário da investigadora relativamente a esta observação de aula:

comporta-
mentos de
obstrução e
contesta-
ção

⁴⁹ Tal como referimos na metodologia, o nosso trabalho de campo no âmbito deste estudo exploratório ocorreu no 3º período, convergindo com o momento em que as turmas do 9.º ano (n = 4) se encontravam em sessões de orientação vocacional com a psicóloga da escola. Os restantes professores recusaram a nossa presença alegando a proximidade do final do ano letivo e necessidades de gestão da turma (*“tenho assuntos para resolver nas próximas aulas relacionadas com as notas e com os alunos que poderão vir a chumbar”* [NI-PA-EE]).

caráter
esporádico
e pontual

- “Vamos ter aula de FC, deve ser o quê a 5ª aula?”
Ao que outro responde prontamente:
- “Qual quê? É a 2ª!” [OA – 03/06/08 Aula F-EE].

A conversa entre estes dois alunos foi intencional e teve como objetivo revelar o seu descontentamento face à dinâmica da aula e, em geral, face à autoridade da professora.

Conteúdos

temas

Os resultados evidenciados nos parágrafos anteriores demonstram que os conteúdos temáticos abordados no âmbito da ACND de FC são de carácter esporádico, pontual e abordados de modo superficial (pela ausência de planeamento e tempo). Muito embora se reconheça essa realidade procurámos analisar quais os temas mais trabalhados pelos professores, sempre que tiveram oportunidade para tal.



Figura 24 – Temas desenvolvidos no âmbito da FC ao longo do ano letivo de 2007/2008 segundo os professores entrevistados – estudo exploratório

conteúdos
trabalhados
e sua
relação
com as
concepções
dos profes-
sores

A análise da Figura 24 (acima) permite-nos concluir que os temas mais trabalhados foram a sexualidade e os afetos (a sexualidade; a homossexualidade; o amor; a amizade) a par com o valor do respeito e a autoestima (respeito pelo outro e por si próprio; respeito pelas regras).

A orientação vocacional está presente no discurso dos professores das turmas do 9.º ano na medida em que é uma estratégia comum e concertada pela escola. Destacamos que o professor J foi o único que se manifestou contra a utilização da FC para tarefas ligadas à direção de turma e é o docente que enumera uma maior diversidade de temas abordados. Já a professora F, cuja aula observámos e na qual observámos uma grande dificuldade na dinâmica da aula, aponta apenas o tema da “Obesidade”, que surgiu no seguimento de uma recomendação dos professores de Educação Física a todos os professores do 7.º ano. No discurso da

professora H não inferimos qualquer abordagem explícita a um tema, apenas existindo um referência a uma “conversa” em torno do respeito no seguimento de um comportamento não desejável da aluna para com a professora.

Nas observações de aulas que realizámos os temas tratados integram-se nas categorias descritas acima: sexualidade (SIDA e DST – Professora E; 7.º ano); hábitos e distúrbios alimentares (anorexia e bulimia – Professor I; 8.º ano); relações interpessoais e violência (*bullying* – Professor I; 8.º ano; assertividade Professora F – 7.º ano); toxicodependência (tabagismo – Professor C; 8.º ano). Confirmámos o não cumprimento do programa nas observações realizadas ou pela não contemplação das temáticas no programa da escola (e.g. *bullying*); ou pela operacionalização das temáticas em diferentes momentos (diferente ano de escolaridade, no caso da sexualidade); ou diferente período letivo (tabagismo e distúrbios alimentares).

observação
de aulas

não cumprimen-
to do
programa
definido
pela escola

Estas evidências reforçam as conclusões anteriores da prevalência da autonomia do professor para concretizar adaptações ao programa proposto pela escola, mas também revelam a ausência de uma estratégia delineada e eficaz na promoção de conteúdos e competências de Cidadania ao longo do ciclo de escolaridade. Se considerarmos a listagem de áreas regulamentadas no Despacho n.º 19308/2008⁵⁰ a abordar no ensino básico, constatamos que o principal foco tem sido a *educação para a saúde e sexualidade* e o *conhecimento do mundo do trabalho e das profissões*, estando a generalidade das restantes áreas pouco ou nada trabalhadas.

autonomia
curricular

vs
ausência
de estraté-
gia

A professora E mostra-se menos conformada com o atual estado das coisas e revela o seu descontentamento sugerindo uma proposta diferente daquela que se desenvolve na escola:

“provavelmente aquilo [programa da escola] estaria mais adequado se partisse /no início do ano de FC /(.) claro que para isso também era preciso que nós fossemos orientados convenientemente /(.) os alunos / os alunos pudessem [ahm] / sei lá [ahm] vamos supor / preencher 3 ou 4 inquéritos sobre determinadas coisas que tenham a ver com a FC / os tais valores que a gente lá fala / e quando eles chegavam ao final do 9.º ano eles tinham que ter essas competências e::: nós a partir daí / começássemos o trabalho a partir daí e não ao contrário”[PE-EE].

vs

ausência
de avalia-
ção

Quando questionámos os professores relativamente aos temas que consideravam importantes abordar no âmbito da FC (independentemente do tempo e do programa instituído pela escola) verificámos que o leque se abre um pouco mais – *“a moda”* [PE-EE]; *“os telemóveis e por exemplo relativamente às questões de segurança na Internet é importantíssimo falarmos isto com eles”* [PE-EE]; *“a violência na escola e na sociedade em geral”* [PF-EE] – muito embora a

⁵⁰ a) Educação para a saúde e sexualidade de acordo com as orientações dos despachos nº 25 995/2005, de 28 de Novembro, e 2506/2007, de 23 de janeiro; b) Educação ambiental; c) Educação para o consumo; d) Educação para a sustentabilidade; e) Conhecimento do mundo do trabalho e das profissões e educação para o empreendedorismo; f) Educação para os direitos humanos; g) Educação para a igualdade de oportunidades; h) Educação para a solidariedade; i) Educação rodoviária; j) Educação para os média; k) Dimensão europeia da educação.

centradas
nos alunos

sexualidade prevaleça nos seus discursos como o tema mais importante e fundamental nestas idades (adolescência). Ainda relativamente às temáticas a abordar, os professores procuram regra geral ir ao encontro das necessidades dos alunos (13 ocorrências). Alguns professores permitem inclusive que os alunos escolham os temas a abordar [PD-EE; PI-EE], voltando a discutir um tema por sua pressão ou imposição [PI-EE].

Estratégias metodológicas e uso das TIC

estratégias

Compreender o funcionamento da ACND de FC passa obrigatoriamente pela análise das estratégias metodológicas mais utilizadas neste tempo letivo, na medida em que o método utilizado nos permite tirar conclusões importantes relativas ao papel do professor, do aluno e ainda quanto aos objetivos da ação pedagógica.

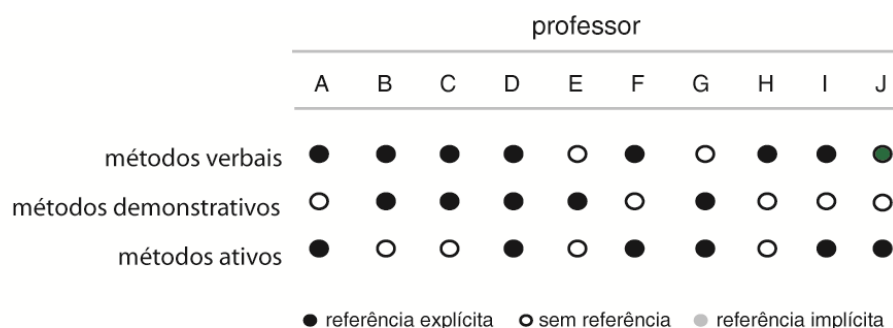


Figura 25 – Classificação dos métodos usados pelos professores em FC em função do recurso pedagógico – estudo exploratório

relevância
de adequar
os métodos
aos alunos,
aos objeti-
vos e aos
recursos

Dividimos a nossa categoria em três indicadores em função do recurso pedagógico que é particularmente valorizado: os métodos verbais, os métodos demonstrativos e os métodos ativos. A criação de condições de aprendizagem depende da conjugação de vários fatores entre eles a adequação dos métodos às necessidades, características, dificuldades e recursos existentes. A análise da Figura 25 permite-nos verificar que existe um maior uso de métodos verbais, muito embora a maior parte dos professores oscile entre dois ou mais métodos. De modo a tornarmos a compreensão da figura mais inteligível e próxima da realidade explicitamos, em seguida, quais os métodos mais usados dentro de cada uma dessas classificações.

cruzamento
de vários
métodos

métodos verbais	métodos demonstrativos	métodos ativos
diálogo / discussão (7)	visionamento de filmes (3)	trabalhos de grupo (5)
debate (5)	inquéritos / fichas (3)	jogos (2)
exposição (2)	trabalhos escritos / cartazes (2)	roleplaying (1)
	análise de notícias (1)	trabalhos a pares (1)

Figura 26 – Explicitação das estratégias-metodológicas utilizadas pelos professores nas aulas de FC – estudo exploratório

Concluimos, através da análise da Figura 26 (acima), que as estratégias metodológicas mais utilizadas são aquelas associadas aos métodos verbais, respetivamente o diálogo/discussão, os trabalhos de grupo e o debate. Esta tendência revela que o contexto social, relacional e material pode limitar as opções didáticas. Tendo em conta que grande parte dos professores ocupam a FC com questões associadas à gestão da turma (“dar sermões”, transmitir informações, resolver conflitos) estes privilegiaram sobretudo os métodos verbais, na medida em que lhes permitiram ir diretamente ao assunto ou problema a resolver.

associação entre o tipo de atividades realizadas e os métodos

Distinguimos o debate e o diálogo/discussão, embora no discurso da maioria dos professores não exista uma distinção clara entre estas duas estratégias de ensino-aprendizagem, o que denuncia inclusive algum desconhecimento na aplicação de uma estratégia de debate que se confunde com a uma estratégia de discussão (com ou sem regras). Desta feita, consideramos diálogo/discussão sempre que se procurou, na esteira de Bordenave e Pereira (1977), debilitar o dogmatismo e aumentar a flexibilidade mental mediante o reconhecimento da diversidade de interpretações sobre um mesmo assunto e/ou desenvolver competências de expressão, comunicação e argumentação. Foram considerados debates as atividades que implicaram, de forma clara, o confronto de ideias, a exposição e a defesa de perspetivas opostas ou distintas (Bordenave & Pereira, 1977). Os trabalhos de grupo são a segunda estratégia mais referida pelos professores. Através desta estratégia os professores procuraram a exploração ou discussão de um tema ou situação-problema, colocando o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem.

dificuldades na operacionalização de estratégias metodológicas

aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem

Destacamos de todas as estratégias enumeradas a única que se apresentou como uma estratégia planeada, abrangente e contínua no tempo, a do professor J, que classificámos de *roleplaying* e que ele descreve do seguinte modo:

“(.) na maior parte do meu tempo da FC eu utilizo uma estratégia que até agora tem resultado e já tenho dito aos meus colegas /(.) eu faço uma espécie de jogo que dura quase o ano todo / é um jogo em que abordamos as matérias todas que estão lá [programa] contempladas (.) desde a sexualidade / onde abordamos também a homossexualidade / depois tem a parte da droga os temas mais problemáticos nós abordamos /(.) Isto foi um jogo que eu aprendi numa formação que frequentei / caracterizei as personagens e eles tinham que escolher dessas personagens para ir para um bunker / isto é tinham que escolher para perpetuar a espécie / então debatemos as escolhas das personagens / e eles discutem / porque é que eles escolhem primeiro / por exemplo / a criança com deficiência apesar de eles não saberem qual é a deficiência / se vale a pena levar a criança para lá ou não /(.) o drogado / ou toxicodependente / mas que é mecânico e poderá ajudar em muitas situações em que eles vão estar / tudo isso / é um enredo / no fundo é uma novela que eu utilizo para abordar todos aqueles temas” [PJ-EE].

associação entre as finalidades e a estratégia metodológica

exemplo de uma abordagem metodológica que envolve várias técnicas de ensino

Quanto às observações efetuadas no terreno pela investigadora foi também

possível identificar uma tendência generalizada da estratégia de diálogo/discussão, quando foi possível realizar alguma atividade. Vejamos excertos das notas de campo, que comprovam esta afirmação.

discussão “Estratégia de ensino aprendizagem utilizada: discussão. Nota: A professora elaborou prematuramente um conjunto de questões relacionadas com o tema e alguns documentos de apoio que os alunos exploraram em grupo fora do contexto de sala de aula. Na aula foram discutidas as questões e exploradas as respostas encontradas pelos diferentes alunos” [NI: Observação 23/06/08 – Aula F-EE]

trabalho de grupo “Estratégia de ensino aprendizagem utilizada: diálogo – apresentação de trabalhos realizados pelos alunos. Nota: A apresentação dos trabalhos realizados pelos alunos permitiu a colocação de perguntas por parte dos colegas e a reflexão, embora num nível elementar, dos temas apresentados.” [NI: Observação – 06/06/08 Aula I-EE]

“sermão” “Estratégia de ensino aprendizagem utilizada: exposição – chamada de atenção pela ocorrência de comportamentos desviantes. Nota: O professor apresentou os malefícios do tabaco e chamou atenção dos alunos que foram apanhados a fumar, condenando as suas atitudes e alertando para as consequências dos seus comportamentos” [NI: Observação – 03/06/08 Aula C-EE]

“Estratégia de ensino aprendizagem utilizada: não classificada. Nota: O único momento de trabalho efetivo foi a leitura de uns artigos do jornal da escola (pelos alunos que os escreveram) e o preenchimento de um inquérito sobre a assertividade (de resposta individual) nos 5 minutos finais da aula. [NI: Observação – 03/06/08 Aula F-EE].

integração das TIC

nas práticas pedagógicas

No seguimento da classificação das estratégias pedagógicas em função dos recursos pedagógicos e porque reconhecemos a importância do uso das TIC nos processos de ensino-aprendizagem, iremos apresentar a relação entre estas e a FC.

			professor									
			A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
TIC	frequência de uso	nunca 30%	○	●	○	○	●	●	○	●	○	○
		poucas vezes 30%	●	○	○	○	○	○	●	○	○	○
		regularmente 30%	○	○	○	●	○	○	○	○	●	●
		sempre 10%	○	○	●	○	○	○	○	○	○	○

Figura 27 – Frequência de utilização das TIC no âmbito da ACND de FC, referente ao ano letivo de 2007/2008 – estudo exploratório.

Quanto à frequência de utilização (Figura 27) verificamos que existe uma tendência predominante para a não utilização das TIC no âmbito das atividades letivas de FC. Das observações de aula realizadas pela investigadora apenas uma turma deu uso a equipamento informático, muito embora numa perspetiva restrita de suporte (OA – 06/06/08 Aula I-EE – apresentação dos trabalhos de grupo em PowerPoint).

Não são avançadas, regra geral, explicações para a não utilização das TIC, embora 3 professores refiram a questão do equipamento como um entrave à sua utilização mais frequente. Como nem todas as salas de aulas estão equipadas com equipamentos informáticos, a tarefa de requisitar portáteis e transportá-los, para um tempo letivo de 45 minutos, é considerada insustentável para alguns. Recordamos que no período de realização deste EE a iniciativa *e-escola*⁵¹ (*um aluno, um computador*) já se encontrava em vigor desde o início do ano letivo; no entanto, nenhum professor fez referência à utilização desse parque informático em contexto de sala de aula.

ausência de condições materiais ou dificuldades de acesso ao equipamento

Relativamente aos propósitos ou estratégia pedagógica associada à utilização das TIC em contexto de FC, a análise do discurso dos professores que o realizam permitiu-nos concluir que o seu grau de competências em TIC se situa no nível 2 – Competências Pedagógicas – na medida em que estes integram as TIC como recurso pedagógico (para exposição de conteúdos/trabalhos; para a realização de pesquisa; visualização de imagens/vídeos; comunicação síncrona e assíncrona) mobilizando-as para o desenvolvimento de estratégias de ensino e de aprendizagem (trabalhos de grupo; discussão de temática), numa perspetiva de melhoria das aprendizagens dos alunos (Costa, et al., 2008):

nível de competências pedagógicas

“ponho-os às vezes a falar com eles [músicos] em videoconferência (.) ou com o telemóvel em alta voz até / para desmistificar um bocadinho aquele “endeusamento” de algumas pessoas e uma imitação subsequente dos comportamentos dessas mesmas pessoas /” [PC-EE].

“iniciamos um tema e eles estão a fazer uma reflexão e eu depois envio-lhes um e-mail com outras sugestões possíveis de pesquisa ou de leitura e::: permito-lhes que eles me anexem as conclusões a que chegaram entretanto até à próxima aula /(.).” [PD-EE].

Esta utilização como recurso pedagógico é reforçada pela opinião da maioria que refere a motivação (70%) como principal vantagem da utilização das TIC. Outra vantagem destacada por 40% dos professores foi o acesso à informação (facilidade; diversidade; atualidade) e as facilidades de comunicação (20%). A análise das desvantagens do uso das TIC permitem-nos chegar a outras conclusões quando relacionadas com a frequência de utilização: são os professores que menos utilizam as TIC que apontam críticas mais negativas, ligadas ao uso excessivo, à dispersão, ao perigo de criar “preguiça mental”, tal como podemos depreender da análise das seguintes ocorrências:

motivação

acesso à informação

“eu acho que o exagero das novas tecnologias é mau (.) Nós temos miúdos que neste momento não sabem escrever ou consultar um livro (.) e cada vez mais (.) eu acho que é mau e cada vez pior” [PA-EE];

dispersão

“[ahm] na utilização da Internet corremos o risco deles dispersarem para outros conteúdos que não aqueles que foram pedidos /(.).” [PF-EE];

uso inadequado

⁵¹ O programa *e.escola* visou promover o acesso à Sociedade da Informação e fomentar a info-inclusão, através da disponibilização de computadores portáteis e ligações à internet de banda larga, em condições muito competitivas - <http://www.eescola.net/>.

“Porque se os nossos alunos se habituam ao computador / desabitua-se da leitura / desabitua-se de escrever e eu acho que isso é importantíssimo /(.) Eles tem que perceber claramente que o computador é um meio positivo / a Internet é uma ferramenta ótima / mas não é a única / assim como não podemos exagerar /(.)” [PG-EE].

excesso de
informação

Os professores que as utilizam com mais regularidade apontam outro tipo de desvantagens associadas ao excesso de informação, à ausência de conhecimento que pode conduzir à má utilização, ao perigo da não monitorização e levantam ainda dificuldades relacionadas com indisponibilidade do equipamento. Atentemos nas palavras do professor I, preocupado com o excesso de informação disponível na internet relacionada com a sexualidade:

“por exemplo ao nível da pesquisa /(...) tentar filtrar e dizer / vocês devem-se orientar neste sentido / é um bocado difícil (.) penso que essa é uma desvantagem /(.) Há uma abertura rápida para uma série de informação que às vezes pode ser prejudicial” [PJ-EE].

assuntos
delicados

A abordagem a temas menos ortodoxos ou mesmo controversos como o é a sexualidade envolve uma série de constrangimentos dos quais o uso das TIC não está imune (informação de carácter sexual; imagens e vídeos explícitos). Mais do que uma ameaça este tipo de situações deveriam constituir oportunidades para os professores promoverem discussões e esclarecimentos potenciadores de uma análise crítica da pesquisa e informação recolhida. No entanto, o potencial informativo das TIC foi essencialmente visto como ameaça mais que oportunidade.

Em seguida iremos analisar dimensões que envolvem a reflexão após a intervenção pedagógica, em particular processos de avaliação os alunos e a análise das dificuldades percebidas pelo professor.

6.2.2.3. Práticas pedagógico-didáticas – Fase pós-ativa

Avaliação dos alunos

Perante uma ACND cujas orientações são vagas e os objetivos a atingir pouco explícitos, inquirimos também os professores relativamente à avaliação levada a cabo pelos próprios no âmbito da FC.

parâmetros
de avaliação
comuns

A primeira grande conclusão, retirada da análise do projeto curricular de agrupamento⁵², é que os parâmetros de avaliação da FC são comuns às restantes áreas disciplinares e não disciplinares e existe um conjunto de mecanismos regulamentados que visam garantir a transparência na avaliação e a uniformidade dos critérios. Essa informação foi-nos reiterada pela maioria dos professores.

⁵² “Foi ainda decidido que os Critérios de Avaliação seriam comuns e que se distribuiriam da forma que seguidamente se ilustra, sendo que, dentro de cada Departamento e Conselho são delineados os critérios específicos: - Conhecimentos e Capacidades - 70%; - Atitudes e Valores - 18%; - Transversalidade da Língua Portuguesa - 10%; - TIC - 2%” (Projeto Curricular de Agrupamento, p. 28).

Metade dos professores fez ainda questão de evidenciar que a autoavaliação em todas as áreas era obrigatória e cumprida no âmbito da FC.

Verbalizada e identificada a dificuldade de avaliar o impacto da FC em termos globais (Figura 18, p. 154), preocupámo-nos em saber os critérios enumerados pelos professores quando se debruçavam sobre a avaliação dos alunos em FC. Começamos por evidenciar o tipo de abordagem usada pelos professores na avaliação individual de cada aluno: será que os professores avaliam no domínio das atividades desenvolvidas na ACND? A um nível transversal/global? Ou ambas?

âmbito da
avaliação

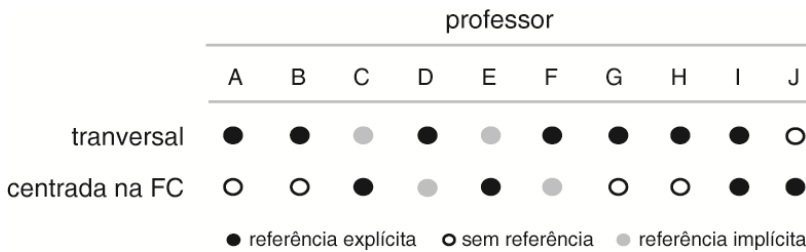


Figura 28 – Abordagem utilizada na avaliação dos alunos para a ACND de FC – estudo exploratório.

A análise da Figura 28 dá-nos uma ideia clara da abordagem que prevalece: a transversal. A maioria dos professores considera, para efeitos de avaliação, que esta é essencialmente uma área transversal, transmitindo essa ideia também aos alunos:

avaliação
transversal

“eu faço-os sentir que é uma área transversal e que tem a ver com a postura deles (...) com o ser aluno na escola (.) nas diferentes disciplinas e não é só nas disciplinas / até lá fora /(.). A FC / o civismo deles também se avalia no recreio / Aliás essencialmente lá fora / (.) Portanto tem a ver com o relacionamento com os colegas (.) com os funcionários com a comunidade educativa de um modo geral /(.). É assim que eles são avaliados”[PB-EE].

Esta transversalidade não foi tão clara no discurso dos professores noutros domínios, nomeadamente ao nível da planificação e da articulação curricular descritas anteriormente, o que nos leva a concluir que a transversalidade na avaliação a que se referem cinge-se a um domínio comportamental e não numa leitura ampla e objetiva das competências de Cidadania (cognitivas, sociais e éticas) adquiridas no contexto da FC.

associação
da FC à
componen-
te de atitu-
des e valo-
res

Outros professores procuraram avaliar centrados na FC e nos parâmetros de avaliação definidos pela escola, muito embora se tenham visto a alterar as notas de FC em reunião de CT (4 ocorrências), como podemos constatar na afirmação da professora E:

influência
do CT nas
notas de
FC

“nas outras disciplinas não estavam a apresentar resultados dessa tal formação que eu conseguia ver neles / porque há entusiasmo / porque há debate / e eles estavam a dizer / Não / ele é mal-educado / é assim (.)! e então vi-me obrigada a alterar algumas das minhas avaliações” [PE-EE].

Alguns adotam à partida uma posição de partilha em relação a esta nota – “a proposta é sempre feita por quem está a dar FC mas é analisada pelo CT [ahm] que é para ver se bate bem (.) para aferirmos um bocadinho o perfil desse aluno /(.).” [PD-EE]. A discussão em CT da nota de FC face à atitude do aluno – “ele é mal educado” – ou ao “perfil do aluno”, como acima descrito denuncia, uma vez mais, o entendimento dos professores relativamente à FC, estando a nota dependente da “ação” dos alunos nas restantes disciplinas, muitas vezes não se procurando compreender os fatores e as funções pedagógicas⁵³ da indisciplina que conduzem o aluno a atitudes e comportamentos menos desejáveis. Como “nas outras disciplinas não estavam a apresentar resultados dessa tal formação” [PE-EE] a professora E é conduzida a uma alteração da nota de FC, sem questionar as razões que motivaram os alunos a agir noutros contextos de outro modo.

confusões
em torno da
gênese da
FC

Esta dificuldade evidenciada pelos professores de se distanciarem do consenso do CT, no momento da avaliação, deve-se em grande parte à associação direta que indiciávamos no ponto das conceções referente à relação entre EpC e FC (ver Figura 13). É quando se questiona a operacionalização da avaliação dos alunos no âmbito da FC que se torna mais evidente a interligação (para alguns, fusão) que a maioria dos professores faz entre os dois conceitos. A afirmação da professora A é reveladora dessa fusão dos conceitos: “é uma dimensão que aliás é avaliada ao nível de todas as áreas disciplinares” [PA-EE]. A docente refere-se à dimensão “atitudes e valores” que tem uma ponderação de 18%⁵⁴ em todas as áreas disciplinares e confunde-a claramente com a avaliação individual qualitativa que cada aluno tem no domínio da ACND de FC.

ausência
de uma
estratégia

Podemos relacionar esta posição na avaliação com a ausência de uma estratégia delineada para a FC, de objetivos específicos para este tempo letivo, que retira aos professores elementos necessários para proceder uma avaliação centrada no trabalho desenvolvido e nas aprendizagens realizadas na FC. Vejamos como a ausência de objetivos delineados para este tempo letivo tornam a avaliação da FC ainda mais difícil. Como medir resultados que não se objetivaram? Como atribuir 70% da nota com base nos “conhecimentos e capacidades” quando as únicas dimensões que se trabalharam neste domínio foram as “atitudes e valores”? O professor C, consciente deste paradoxo, afirma:

“disciplina”
menor

“Não sendo uma área curricular digamos que há a subtração desse rigor curricular (.) por outro lado eles têm que sentir / depois vem aí o reverso (.) que de acordo com a responsabilidade com que debatem e a responsabilidade com que depois aplicam

⁵³ Amado (2001), no âmbito do seu doutoramento concretizou uma profunda revisão da literatura em torno da indisciplina e com base nas conclusões de Badger (1992) e Estrela (1986) enumera, respetivamente, um conjunto de fatores e funções pedagógicas em torno de comportamentos de indisciplina em contexto escolar. Com efeito, os comportamentos disruptivos podem estar ligados: ao próprio aluno; ao professor; à dinâmica das aulas; à gestão do tempo ao nível da organização ou da organização como um todo (Badger, 1992, cit in Amado, 2001, p.106). Para além de diferentes fatores devemos ainda ter em consideração as funções pedagógicas associadas à indisciplina, que segundo Estrela (1986, cit in Amado 2001, p.112) estão ligadas a comportamentos fora da norma: proposição; evitamento; obstrução; contestação e imposição.

⁵⁴ Ver nota de rodapé 52, p. 175.

alguma coisa na vida / pelo menos qualquer coisa melhor que antes /(.) ou situações que se tenham passado (.) a avaliação é feita depois através disso” [PC-EE].

No entanto cai noutra falácia: a FC é não disciplinar e não, não curricular, como afirma. Será correto, portanto, que lhe seja retirado rigor curricular? Ou assumir, como a professora G, que: *“a parte dos conhecimentos / é evidente que aqui é diferente é tratado de uma forma diferente / é mais para as atitudes e valores também / porque estamos numa área de FC” [PG-EE].*

preponderância de critérios ligados às atitudes e valores

Apenas um professor refere não basear a sua avaliação de FC em critérios transversais, justificando a sua ação da seguinte forma:

“- eu não faço isso! - / por exemplo alguns colegas só porque um aluno tem participações disciplinares / logo tem que ter negativa a FC / eu acho que isso não tem cabimento nenhum /(.) uma coisa é o comportamento deles / outra coisa é aquilo que ele faz na aula / porque a aula tem realmente conteúdos para serem dados / o comportamento / ele já vai ser penalizado por isso na avaliação geral onde vai ser salientado que o aluno não tem um comportamento adequado etc./ etc /(.)” [PJ-EE].

estratégia consolidada

Recordamos que o professor J foi o único professor que afirmou que se recusava *“(...) a gastar 45 minutos por semana para justificar faltas” [PJ-EE]* ou para tratar de outros assuntos de gestão da turma, mostrando entusiasmo e interesse na estratégia delineada por si para alcançar os objetivos da FC.

papel do professor

		professor									
		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
ref.											
motivação/empenho	2	●	○	○	○	○	○	○	○	●	○
postura/comportamento	8	○	●	●	○	○	●	●	●	●	○
pontualidade/assiduidade	2	○	●	○	○	○	●	○	○	○	○
respeito	5	○	●	●	○	○	●	●	●	○	○
sentido de responsabilidade	2	○	○	○	○	○	●	○	●	○	○
desempenho nas atividades	6	●	○	○	●	●	●	○	○	●	●
		● referência explícita ○ sem referência ● referência implícita									

Figura 29 – Critérios de avaliação enumerados pelos professores de FC – estudo exploratório

Ao complementarmos esta análise com a listagem dos critérios enumerados pelos professores é possível termos uma noção mais clara do que é efetivamente valorizado e avaliado no domínio da FC. A análise da Figura 29 (abaixo) salienta de imediato um maior número de referências a critérios ligados às atitudes e valores (n=19) do que aos conhecimento e capacidades (n=7).

Nas referências associadas à postura/comportamento encontramos referências explícitas a “comportamento na sala” ou “postura do aluno”, ou implícitas como “interajuda entre eles”, “o cumprimento das regras” ou “as atitudes”. No desempenho de atividades integramos todos os critérios ligados à avaliação de uma atividade específica e em contexto da sala de aula das quais destacamos os critérios explícitos, tais como a *qualidade da participação* [PD-EE], a *pertinência*

das respostas [PD-EE], a apresentação das ideias [PI-EE], a qualidade dos argumentos [PJ-EE]. De modo implícito, porque não revelam o critério mas somente um olhar sobre uma atividade, classificamos o desempenho [PA-EE], o diálogo [PC-EE], o cumprimento da tarefa [PF.EE], a reflexão sobre o tema [PE-EE].

Dificuldades associadas à FC

Conscientes das discrepâncias entre o objetivo teórico e a operacionalização da ACND de FC, questionámos os professores quanto às principais dificuldades que experienciaram no exercício destas funções. A Figura 30 ilustra a natureza das dificuldades e o número de ocorrências que cada uma pautou no discurso dos professores entrevistados e direção da escola.

		ref.	professor										direção	
			A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	CDT	DE
falta de tempo	(49)	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	○	●
burocráticas-administrativas	(2)	○	○	○	○	●	●	○	○	○	○	○	○	○
comportamental/attitudinal	(15)	●	●	○	○	●	●	●	●	○	○	○	○	○
problemas sociais	(7)	●	●	○	○	○	○	○	○	●	●	●	○	○
orientações/coordenação /colaboração	(15)	○	○	○	○	●	○	●	●	●	●	●	●	●
recursos/materiais	(2)	○	○	○	○	○	●	○	○	○	●	○	○	○
conflito de valores	(7)	○	○	○	●	●	○	○	○	○	●	○	●	○
lacuna formativa	(23)	●	○	●	●	●	○	○	○	●	●	●	●	○
avaliação dos alunos	(1)	○	○	○	○	●	○	○	○	○	○	○	○	○
área científica			FQ	CN	Mús.	EF	Hist.	Ing.	Mat.	FQ	EF	EF		
anos de serviço			15	13	23	12	12	20	19	11	13	10		
experiência na FC			2	5	4	3	5	5	1	1	2	3		

● referência explícita ○ sem referência ● referência implícita

Figura 30 – Natureza das dificuldades associadas à operacionalização da ACND de FC, em relação com a área científica, anos de serviço e anos de experiência na área – estudo exploratório.

tempo	A maior “queixa” dos professores relativamente à FC é a falta de tempo (49 ocorrências). Recorrente ao longo das várias entrevistas, a “falta de tempo” foi apresentada como justificação para a não concretização do programa da escola (“é muito pouco tempo / (.) E não dá realmente para nós fazermos aquilo que (.) realmente nos propomos a fazer (.) que gostaríamos de fazer /(.)](PB-EE)]; para o não desenvolvimento de temáticas ou de projetos diretamente ligados à Cidadania ou para a sua abordagem superficial (“a falta de tempo para refletir sobre esses temas / porque muitas vezes nós apenas os afluamos / de uma forma superficial” [PD-EE]).
não cumprimento do programa	
superficialidade da abordagem	

Mas o que acontece nesses 45 minutos que retira o “valioso” tempo aos professores de FC? Essencialmente problemas da direção de turma, sejam eles de cariz burocrático-administrativas (2):

gestão da turma

“há diversas coisas que tem que ser tratadas / diversos assuntos, como por exemplo os problemas da turma (.) às vezes até nem são problemas / mas questões pessoais do aluno A ou B / por exemplo verificação de faltas (.) qualquer problema que tenha surgido / qualquer dificuldade / as comunicações que temos que fazer aos encarregados de educação (.) [PF-EE];

questões administrativas

ou de carácter comportamental ou atitudinal (15):

problemas comportamentais

“E perdemos também muito tempo na FC com aqueles que se portam mal /(.) E a dar ralhetes àqueles que se portam mal e / àqueles que ainda não atingiram as atitudes que nós idealizamos e que devem ser as atitudes dentro de uma sala de aula e fora da sala de aula /” [PG-EE].

Salientam ainda que, na opinião destes professores, a tarefa da FC seria bem mais facilitada se não existissem tantos problemas sociais, na medida em que estes têm subjacentes um problema de *déficit* de valores que influenciam as atitudes e as competências de Cidadania dos alunos, comprometendo a oportunidade dos professores aprofundarem ou explorarem outras competências de Cidadania nesta ACND: *“se houvesse um acompanhamento mínimo por parte da família (.) se houvesse uma preocupação em dar aos miúdos mais valores tínhamos mais materiais para os concretizar /(.) Provavelmente poderíamos aqui desenvolver muitas coisas (.) assim é quase impossível (.)” [PA-EE].* Existe uma tendência explícita de alguns professores de desresponsabilização da escola e uma responsabilização ampla da família para os problemas que ocorrem em contexto escolar e que segundo eles impossibilitam uma ação mais eficaz dos professores no domínio da FC e no geral. Muito embora não possamos ignorar os contextos socioeconómicos e familiares (desinteresse dos pais; problemas familiares; falta de apoio; etc.) como elementos preponderantes no comportamento e desempenho escolar do aluno, é relevante recordar que a origem da indisciplina e de outros comportamentos desviantes também é responsabilidade dos próprios alunos (desinteresse; desadaptação; má formação), professores (perfil; abordagem pedagógica; gestão do tempo e do espaço; dinâmica da aula; tarefa;) e instituição escolar (organização e funcionamento geral; composição e dinâmicas das turmas) (Amado, 2001).

deficit de valores

origem sistémica da indisciplina

A segunda maior dificuldade remete para a falta de preparação ou formação (23) dos professores para dinamizar e abordar de forma adequada a FC. Mais à frente expomos os níveis de formação dos professores entrevistados no domínio da Cidadania. A insegurança na sua operacionalização está materializada nas palavras do professor I, que demonstra preocupação pelo facto de transmitir aos seus alunos informações baseadas mais no senso comum do que no conhecimento científico: *“quando nós abordamos temas para o qual não temos formação específica / apenas formação pessoal / existe muita dificuldade em falar sobre esse tema e saber até onde podemos ir” [PI-EE].*

falta de formação

insegurança na abordagem

conflito de valores e a discussão de temas controversos

Outra dificuldade que toca na questão da formação dos professores é a existência de um possível “*conflito de valores*”. Promover competências de Cidadania envolve um conjunto de valores e princípios que, por vezes, pode entrar em rota de colisão com os valores e princípios veiculados no seio familiar, motivados por questões de razão cultural, política ou religiosa⁵⁵. Alguns professores (3) e a diretora de turma demonstraram sensibilidade para esta questão, como exemplificamos no discurso da professora D:

“em FC para educar para a Cidadania nós passamos muito pelos valores e a grande dificuldade / é assim /(.) os valores são todos diferentes e eu não sei se estou ou não a chocar com alguns valores que eles tem de casa (.) [ahm] tenho que ter a segurança de que eles se regem por determinado tipo de patamar que não está longe do desejável [ahm] mas essa foi a dificuldade” [PD-EE].

falta de materiais

A disponibilidade de recursos e materiais é também referido por dois professores como uma dificuldade. A diversidade e abrangências das temáticas torna as pesquisas de material e informação uma tarefa exigente e complicada [PI-EE], assim como a avaliação dos alunos pelo facto de se centrar essencialmente nas atitudes e valores, o que envolve critérios demasiado subjetivos: *“fico sempre naquela agonia porque não é tão contável [risos] talvez por isso (.)” [PE-EE].*

avaliação

ausência de orientações curriculares

Por fim, é de referir a existência de várias ocorrências (15) que apontam dificuldades na operacionalização de FC que se devem à ausência de orientações ou diretrizes claras: *“eu acho que a FC foi uma coisa que caiu assim de paraquedas ninguém sabe muito bem o que fazer / ninguém sabe muito bem por onde começar /” [PG-EE]; “não houve uma explicação clara sobre o que era a FC” [PI-EE]; “continuo a achar que as coisas não estão estruturadas / não estão pensadas” [PJ-EE].* A coordenadora dos DT partilha desta opinião, revelando a dificuldade que houve quando foi decretada a implementação desta área (2001). Foi essa ausência de orientações que incitou a escola a elaborar o programa, pois na sua opinião: *“se nós soubermos exatamente o que é que se pretende / torna-se evidentemente tudo mais fácil /(.)” [CDT-EE].*

falta de colaboração

Outras vozes se erguem para reclamar mais colaboração e sobretudo maior coordenação. A título de exemplo, o professor J aponta como uma dificuldade *“a falta de coordenação entre os vários DT” [PJ-EE]*, ficando latente a necessidade de *“coordenar esforços”,* dar *“oportunidades iguais aos alunos”* e sobretudo *“dar mais valor à FC”*. A ausência de coordenação é também reforçada pela própria DE que, refletindo sobre o assunto no momento da entrevista, admite que a estratégia vigente para a FC até à data tenha sido um “erro”, reiterando:

posição da direção da escola

“talvez tenhamos que repensar o tratamento dos assuntos da FC / não sei se será que ser decidido apenas e somente nas reuniões de direção de turma / isto porque (...) tendencialmente a planificação dos temas, a divisão, é feita na, na::: nas reuniões de direção de turma e pode não ser a melhor estratégia para atingir aquilo que nos queremos!” [DE-EE].

⁵⁵ A este respeito ver (Brett, et al., 2009).

A DE reconhece, implicitamente, a necessidade de deixar de encarar a FC como um instrumento do CT de controlo comportamental, equacionado a criação de espaços / grupos por ciclo de escolaridade para a planificação de atividades ligadas à Cidadania e menos ao comportamento. Em jeito de brincadeira, a professora G remata o seu pensamento relativo à falta de diretrizes, mostrando de forma simples a sua essência ao mesmo tempo que revela as suas lacunas formativas: “(.) *eu sou professora de matemática / é o que eu sei fazer / e de repente eu tenho que dar estudo acompanhado / FC / Área de Projeto* /(.) *é complicado*” [PG-EE].

papel do professor

6.2.3. Enfoques conjunturais

Contextos

Os professores enquanto agentes fundamentais do sistema e atores principais nos processos de ensino/aprendizagem não são alheios à relação Escola e Cidadania. Neste sentido, procurámos compreender, do ponto de vista dos professores, qual o papel da escola no domínio da Cidadania, assim como a perspectiva dos mesmos relativamente à participação das famílias na formação e EpC dos seus educandos. Por outro lado, os contextos escolares e as dinâmicas que se desenvolvem no âmbito das áreas disciplinares e não disciplinares são o reflexo das concepções e subsequentes ações dos professores. Neste sentido auscultámos os mesmos relativamente ao clima de colaboração em torno da FC. Deste modo podemos traçar um quando mais claro do contexto escolar que está por detrás das práticas pedagógico-didáticas de FC.

função socializadora da escola

A Figura 31 (abaixo) é o resultado das respostas dos professores quanto ao papel da escola no domínio da Cidadania.

participação dos pais no contexto escolar

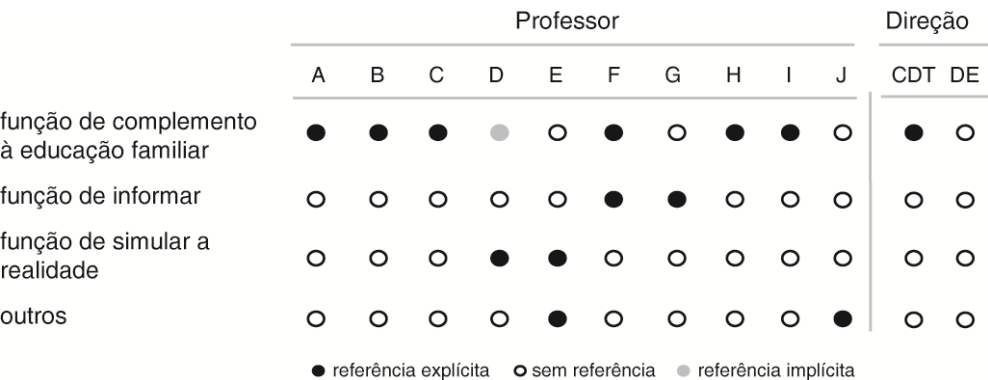


Figura 31 – Concepções dos professores relativamente ao papel da escola no domínio da Cidadania – estudo exploratório

Constatamos que ao invés de destacar o papel da escola, *per se*, houve uma tendência elevada para contrapor o papel da escola ao papel da família. Mais de metade dos professores responde inclusivamente que o papel da escola é o de complementar a educação dada pelos pais, estando em alguns casos a substituir a família – sustentando a tese de um fenómeno atual de *transbordamento* das escolas⁵⁶ (Nóvoa, 2009a):

“Eu acho que o conceito de família está a desmoronar e (.) em termos de peso eu acho que família devia ser 80% / e a escola os outros 20% para dar um auxílio em determinados temas e há aqui uma separação / aliás há uma desresponsabilização da família em prol da escola” [PI-EE];

“Eu acho / sinceramente que as famílias estão a negligenciar e estão a desprezar dessa responsabilidade / estão a transmitir à escola uma responsabilidade que a família não tem / que é transmitir as regras de bom comportamento / de educação / etc. /(.)” [PJ-EE].

opiniões
dividem-se

À luz desta afirmação relacionamos este posicionamento dos professores relativamente à função da escola com a sua opinião quanto ao envolvimento dos pais e encarregados de educação, tendo-se concluído que este é considerado insuficiente pela maioria dos professores. Identificamos apenas três professores que estão satisfeitos com o envolvimento dos pais. Os restantes ora mostram-se totalmente insatisfeitos ou conscientes de que existem pais mais envolvidos do que outros. Já a direção da escola manifesta-se maioritariamente satisfeita com o envolvimento atual da família e encarregados de educação na vida da escola, afirmando a DE relativamente a este ponto: *“Nós temos muito boa participação parental /(.). Habitualmente são pessoas interessadas e que dão valor à escola e àquilo que ela pode representar ou não na vida dos seus filhos!”* [DE-EE]. No entanto reconhece que *“há uma franja que nós não conseguimos atingir! /(.). Muitas vezes é daqueles que nós precisamos mais”* [DE-EE].

foco na
desrespon-
sabilização
das famílias

De uma maneira geral existe uma tendência para condenar a atitude dos pais perante a educação dos filhos: *“há uma desresponsabilização da família e uma super-responsabilização da escola e dos professores neste caso /”* [PI-EE]. Por outro lado reconhece-se que a escola é um reflexo da sociedade, apelando-se a uma maior participação dos pais nas atividades da escola e na promoção de atitudes e valores. No discurso da professora F essa relação é evidente:

transmis-
são de
normas e
valores

“(.) a escola penso que deverá complementar a educação que deverá ser dada pelos pais em termos de Cidadania / penso que já [ahm] deverá vir de casa essa educação que infelizmente nem sempre acontece / portanto a escola deve permitir uma reflexão e uma análise de determinados pontos que (.) os alunos (.) devem trazer de casa” [PF-EE].

A prevalência de ocorrências sustentadas nessa associação reforça a vertente socializadora da EpC – essencialmente focada nas atitudes e valores – presente nos resultados anteriores (Figura 12):

⁵⁶ Ver nota de rodapé 7, p.21.

“Para mim a escola serve como auxiliar da educação que se dá em casa /(.). Há um determinado número de valores que devem ser trabalhados em casa com os pais e a escola serve / ou devia servir de auxílio na aquisição desses valores /(.). Não substituir a família mas ser capaz de auxiliar / na aquisição de uma série de valores que são importantes” [PI-EE].

A função da Escola e da EpC enquanto pilar fundamental para a superação da crise social instaurada está também patente no entendimento da professora A, para a qual a EpC *“[consiste] sobretudo num experimentar num despertar /(.). mais num despertar /(.). A sociedade está cada vez mais perdida para os valores”* [PA-EE]. Há ainda dois professores que referem que a escola é essencial na transmissão de informação e de orientações relevantes associadas à Cidadania, vista uma vez mais do ponto de vista das atitudes e valores, mas também noutras sub dimensões (e.g. saúde e sexualidade):

apanágio da crise de coesão social

“A escola tem um papel preponderante / mas a escola faz isso aqui / [ahm] há ações de formação no âmbito da saúde / há ações de formação no âmbito da higiene / há ações de formação no âmbito da sexualidade / há ações de formação no âmbito das atitudes e valores aqui / sistematicamente na escola /(.). [PG-EE].

temas previstos na LBSE 1986

Numa perspetiva mais ativa e integradora duas docentes reforçam a necessidade e importância da escola enquanto sistema que possibilita a criação de ligações com a comunidade. A professora D considera que a escola é um micro sistema que simula a sociedade em que nos inserimos, permitindo aos alunos uma preparação para a vida:

escola como um sistema

“Porque nós na escola vivemos também em sociedade / temos um regulamento /(.). temos direitos / temos deveres /(.). pronto e tudo isso poderá preparar e transcrever para a vida deles /(.). [ahm] E eu acho extremamente importante porque nós acabamos por estar quase num ecossistema muito particular /(.). inserida no meio deles com a escola adaptada ao meio em que se inserem / e ao meio em que vivem mas ao mesmo tempo fazendo a ponte e a todas as pontes para o exterior / Acho pertinente ser a escola a fazer também essa:: formação porque reúne ao mesmo tempo um grande número de professores e diversidade /(.). [PD-EE].

perspetiva integradora

Já a professora E lamenta que a EpC na escola esteja sempre condicionada, na medida em que sente que o ideal seria alargar os horizontes dos alunos:

necessidade de abertura da escola à comunidade

“Então por exemplo / tinha lógica estar a fazer FC quando pudesse pegar na minha turma (?) [fala para si] órgão de soberania? não sabem! /(.). então vamos aos locais... vamos ver /(.). vamos visitar / vamos ouvir as pessoas falar /(.). vamos trazer cá / sei lá? / o presidente da junta de freguesia! /(.). vamos dinamizar nesse aspeto /(.).” [PE-EE].

À semelhança da professora E, que alerta para os condicionamentos do papel da escola, o professor J alerta para o facto de a escola não estar preparada: *“A escola penso que não está atualizada em relação aquilo que é necessário fazer e isso depois também passa muito pelo professor responsável / se está sensibilizado ou não para /(.). [PJ-EE].*

importância do professor

No excerto acima destacamos também ainda a associação do professor J ao papel dos professores. Enquanto alguns professores se cingiram ao papel da

escola na missão de educar para a Cidadania e outros se centraram na ausência da família, outros professores associaram automaticamente a sua ação enquanto docentes como algo relevante para a missão de educar para a Cidadania, revelador de uma importante consciência pedagógica do seu papel:

“E por isso nos compete a nós (.) às vezes (.) auscultar um bocadinho [ahm] e nivelar depois e tentar transmitir um bocadinho da nossa sensibilidade /(.) porque acho que não há manual que substitua a sensibilidade e portanto (...) é um bocadinho da nossa postura no mundo e perante as coisas que também educamos um bocado e às vezes através dos nossos exemplos educamos melhor do que através de alguns manuais” [PC-EE].

professor
como
modelo

Neste contexto, outras referências à necessidade de estabelecer uma relação pedagógica assente em princípios de confiança, empatia, cumplicidade e amizade são indicadores presentes ao longo das entrevistas revelando que os professores procuram, de uma forma geral, sustentar a sua ação pedagógica em atitudes e valores que confluem no domínio da EpC. Recuperamos a posição de Figueiredo (2002b) sobre a inevitabilidade da dimensão axiológica da Escola, reiterando que não é possível defender a neutralidade do professor quando se procura promover o bem comum e a justiça social. De acordo com a autora, *“mesmo que disso não tenha consciência, ele (o professor) não é um mero reproduzidor de conteúdos: a forma como os trabalha com os alunos, as suas acções e atitudes no seio da escola e da aula traduzem escolhas pedagógicas e sociais”* (Figueiredo, 2002b, p. 44) e, por isso mesmo, “impregnadas” em juízos de valor. Tal como nos parece evidente que não há educação moralmente neutra, também não há promoção de Cidadania despojada de valores (Beltrão & Nascimento, 2000; Lovat & Clement, 2008; Pedro, 2002; Valente, 1989) na medida em que educar para a Cidadania requer uma postura axiológica intencionalmente assumida (Henriques, et al., 2001).

não há
educação
moralmente
neutra

Trabalho colaborativo

ausência
de um
projeto
comum e
partilhado

A importância do papel do professor integrado no contexto de uma instituição conduziu-nos a um olhar sobre o trabalho colaborativo entre os mesmos. Quando procuramos a génese da criação das ACND facilmente as situamos numa estratégia de todos (comunidade educativa) através das quais se construiriam projetos comuns, mobilizadores de saberes e competências várias, com o fim último de promover o sucesso escolar dos alunos (Abrantes, 2002a). Mais recentemente a ideia é reforçada pelo Despacho n.º 19308/2008 onde se declara a intenção de que estes espaços serviam de elo de ligação entre os vários professores da turma e contribuam para uma *“intervenção conjugada e materializada no PCT”* (Despacho n.º 19308/2008).

Neste alinhamento procurámos compreender o grau de colaboração dos professores no âmbito da FC, interrogando os vários DT a esse respeito. A opinião dos professores é unânime: todos os docentes manifestam ausência de

colaboração neste domínio, assumindo-se que “a FC é única e exclusivamente da responsabilidade do DT /(.)” [PB-EE], opinião partilhada pela coordenadora dos DT que confessa o isolamento do professor responsável pela FC: “*existe [colaboração] para as outras disciplinas /(.). A nível de FC / cabe mais a cada professor decidir no contexto da turma dar o que acha mais importante dentro da planificação*” [CDT-EE].

FC respon-
sabilidade
do DT

Verificamos que não existe uma cultura de colaboração instaurada em torno da FC (embora existam indícios de colaboração ao nível das áreas disciplinares e das restantes áreas não disciplinares), nem uma necessidade real nesse sentido, justificada pela falta de tempo e disponibilidade face a outras exigências: “*eu penso que as pessoas tivessem disponibilidade para isso gostariam de colaborar (.). mas com as todas as tarefas que cada professor tem que realizar torna-se difícil*” [PF-EE], ou a outras prioridades “*porque a FC / por vezes / é trabalhada como sendo uma disciplina menor não se preocupam muito com isso /*” [PI-EE]. Muito embora se constate esta ausência formal de colaboração, os professores entrevistados consideram que existem outras formas de interação entre professores que se estabelecem em torno da FC, tal como sintetizamos na Figura 32.

FC não é
prioridade

“disciplina”
menor

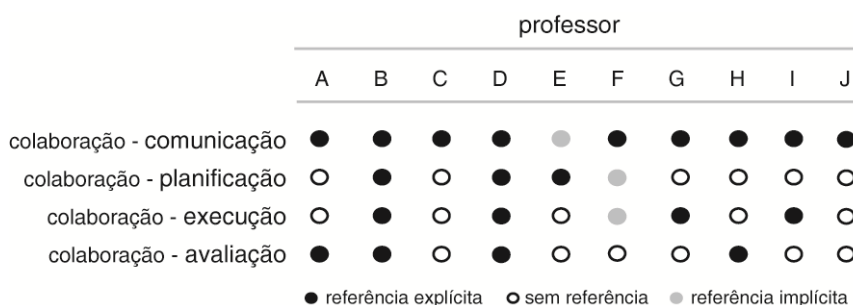


Figura 32 – Níveis de “colaboração” no âmbito da FC relatados pelos professores – estudo exploratório.

A comunicação entre docentes é o modo de “colaboração” mais destacado pelos professores, num registo que eles designam de colaboração “indireta” ou “informal”. Os professores conversam – sobretudo na sala de professores [PC-EE] e alguns em Conselho de Turma [PI-EE] –, partilham ideias e experiências [DE-EE], trocam materiais [PJ-EE], “vão dando pistas” [PG-EE], mas o principal enfoque destas conversas é o comportamento dos alunos (“*vêm fazer uma queixa*” [PB-EE]; “*aquilo que se aborda na aula de FC é resultado daquilo que a professora de físico-química me falou /(.). estamos a falar agora em termos de comportamento /*” [PC-EE]). A relação entre a FC e o papel do DT torna-se transparente e evidente:

sobreposi-
ção das
funções do
DT

comunica-
ção sobre o
comportam-
ento dos
alunos –
relação FC
e DT

“*Acho que sim (.). acho que as pessoas têm a preocupação de dialogar (.). têm a preocupação de alertar os DT (.). porque são profissionais atentos e sempre que há algum problema tentam agir (?) nesse sentido há [colaboração]*” [PA-EE].

articulações curriculares quando são dadas condições de colaboração

Ao nível da planificação existem tentativas de levar a cabo articulações curriculares mas nenhum mecanismo viável que dê ao professor a segurança de que determinado tema foi efetivamente trabalhado noutra disciplina [PE-EE]. No caso do 9.º ano, em que houve por parte da escola a preocupação de criar equipas de docentes similares⁵⁷, existiu uma preocupação em dividir dimensões de um mesmo tema e um compromisso na articulação de alguns temas fundamentais (como confirmámos com a análise dos PCT, ver página 162):

“O que pode acontecer é naquelas turmas em que ambos somos professores da mesma turma /(...) fazemos articulações curriculares / Em que eu me responsabilizo por determinados temas e ela por outros (.) mas são decisões que tomamos entre nós (.) tal como lhe digo isso não é levado a CT / Não fica em ata nenhuma / É uma colaboração interna” [PB-EE].

colaborações pontuais na partilha de recurso

Em termos de operacionalização da FC encontramos apenas indícios de colaborações pontuais que se traduzem na partilha de vídeos pedagógicos [PB-EE] e outros materiais informativos [PG-EE], ou motivadas pela dificuldade de abordar temas mais delicados, como é o caso sexualidade:

“A única colaboração foi com a professora de Ciências Naturais foi a única / dado a especificidade do tema /(.) Quando é assim / se eu vejo que da parte deles / como foi o caso da sexualidade / existe uma série de assuntos que eles desconhecem quer do ponto vista social / quer do ponto de vista científico eu aí / vou /(.) sou eu / como DT e professor de FC que vou ao encontro de outras disciplinas / converso com os professores e falamos no tema / não há propriamente uma estratégia comum mas conversamos / ‘Olha / eles não perceberam este ponto / se calhar é importante trabalhá-lo!’” [PI-EE].

suporte nos temas considerados mais controversos como a sexualidade

“nós tivemos agora a dar sobre a sexualidade / eu tive muito o apoio da colega de Ciências que tinha um acesso diferente que eu tenho com os centros de saúde e podemos trazer para aqui e para eles verem todos os métodos contraceptivos /” [PG-EE].

A professora F relata ainda outra experiência que, embora não tenha resultado numa colaboração efetiva em termos de operacionalização, contribuiu para a abordagem do tema da obesidade:

“a proposta do professor de educação física é um exemplo [de colaboração] / penso que ela surgiu numa reunião no departamento de educação física que / de facto / resultou em pedir aos DT do 7.º ano para tratarem este tema (-) mas não foram coordenadas estratégias / eu abordei o tema de uma forma superficial” [PF-EE].

cumprimento de regras

Por fim, a opinião da coordenadora dos DT reitera a ênfase dada ao cumprimento de regras e ao comportamento em sala de aula, elementos-chave para a manutenção da disciplina em contexto de escola:

abordagens com função de disciplinação

“Sim. / Poderá haver / [colaboração] (...) / se o CT achar que é importante que na FC se discuta (.) e normalmente fica no PCT / o cumprimento de regras é uma das coisas que é pedida para ser trabalhada em FC / o comportamento na sala de aula também é

⁵⁷ “(...) existe essa preocupação e um cuidado muito especial com os DT do 9.º ano porque é um fim do ciclo / é um fecho / é a preparação para o 10.º ano / como também existe nos professores que eles vão ter em algumas disciplinas desse anos / contrariando um pouco aquele sistema da formação pedagógica que acompanha os alunos / escolhemos pares pedagógicos / não nos temos dado mal com isso! As equipas do 9.º ano são sempre mais certas / (...) [DE-EE].

discutido em FC / a autonomia / às vezes é complicado / porque nem sempre é fácil trabalhar na FC a autonomia.

ligação
escola /
comunida-
de

Quanto a colaborações existentes entre a escola e a comunidade educativa em geral (encarregados de educação inclusive) existe uma visão positiva, regra geral. A quantidade de projetos nos quais o agrupamento se encontra envolvido (à escala regional, nacional e europeia) com instituições de diferentes índoles (ensino superior, outras escolas, IPSS, religiosas) é reveladora de uma grande dinâmica com a comunidade e ao mesmo tempo promotora da abertura social, da participação e de competências de Cidadania.

A professora A partilha a sua opinião: “eu acho que sim / ao nível da escola / eu acho que as escolas estão cada vez mais envolvidas com a comunidade e vice-versa /(.) e logicamente essas parcerias podiam apoiar no desenvolvimento desta área” [PA-EE] referindo-se à FC.

Dentro das colaborações estabelecidas até à data, realizadas ao nível da escola, com todas as turmas ou apenas para algumas turmas, destacamos o centro de saúde no tema da sexualidade [PB-EE], outras *“boas iniciativas nomeadamente ao nível da prevenção rodoviária”* [PC-EE], ainda *“ao nível da::: promoção de direitos humanos / esteve aí um padre”* [PC-EE]. Alguns professores salientaram ainda a participação de um encarregado de educação em iniciativas que se cruzam com a promoção da Cidadania e que, muito embora não se tenham limitado ao contexto da FC, foram ao encontro dos seus objetivos: *“um enfermeiro que veio à escola falar sobre problemas relacionados com alcoolismo e toxicodependências”* [PF-EE].

educação
para a
saúde

direitos
humanos

educação
rodoviária

Segundo o professor I “é sempre de louvar a vinda de outras pessoas ou instituições / que sejam capazes de ir ao encontro dos problemas deles e aos temas que eles muitas vezes trabalham na FC” [PI-EE].

Salientamos, por fim, sugestões de entidades ou iniciativas a realizar consideradas necessárias para a promoção de uma EpC. A necessidade de estabelecer ou manter contacto e parcerias com instituições no âmbito da saúde foi recorrente [PB-EE; PF-EE; PH-EE; PJ-EE]. Já a professora E reforça o seu objetivo de promover a literacia política dos alunos: *“era preciso lidar mais de perto com as autarquias / nem sei até que ponto se tem colaborado muito nessa área / (.)e talvez a FC fosse a área correta para conseguirmos essa comunicação”* [PE-EE].

Alguns sugerem ainda a contribuição dos pais nas aulas de FC: “até poderiam proporcionar uma palestra / um debate ou assim em que um encarregado de educação pudesse vir à escola falar um pouco (.)” [PF-EE]. Já a DE, conhecedora das dinâmicas e dos projetos da escola, afirma:

contributos
dos pais

“Em determinado tipo de evento / uma ação de formação / um encontro outras coisas a participação deles [pais] já não é tão grande / tem que ser alguma coisas em que eles estejam verdadeiramente sensibilizados que lhe digam e que adiram com

dinâmicas
mobilizado-
ras

facilidade” [DE-EE].

A criação de dinâmicas mobilizadoras das famílias para a qual a sensibilidade da DE alerta é relevante e deve ser tida em conta nos processos de comunicação escola e família.

Em jeito de conclusão, os dados recolhidos, e acima apresentados, foram analisados de acordo com os nossos objetivos de investigação e discutidos à luz do nosso quadro teórico, possibilitando-nos uma compreensão aprofundada dos principais pressupostos e dinâmicas subjacentes à operacionalização da ACND de FC na comunidade educativa em estudo. Este EE constitui um importante passo para a identificação e concetualização das principais dimensões do conhecimento profissional docente subjacentes a este domínio de conhecimento.

6.3. Síntese integradora

No enquadramento teórico que sustenta a nossa tese defendemos que o professor é um elemento chave para o sucesso académico, pessoal e social dos alunos e que a sua capacidade de atuar profissionalmente como professor *“envolve pensar de modo criativo, tomar decisões, resolver problemas, prever, raciocinar, analisar e saber aprender casuisticamente”* (Moreira, 1996, p. 6). Afirmámos ainda que ser professor envolve um conjunto de competências que vão muito além do conhecimento científico e didático necessário para ensinar determinada unidade de ensino (subsecção 4.1.2). Adicionalmente, educar no âmbito de uma área curricular classificada de não disciplinar, cujas finalidades se confundem com a missão da Escola e para a qual a generalidade dos professores nunca tiveram uma preparação científica e pedagógica específica representa um desafio difícil de quantificar.

O EE levado a cabo permitiu-nos explorar um conjunto de questões de cariz estrutural, processual e contextual que influenciam as vivências educativas no domínio da ACND de FC. O nosso objetivo não se limitava, contudo, à descrição ou caracterização do estado das coisas *per si* – tinha em vista traçar um conjunto de linhas orientadoras que pudessem contribuir para uma adequada conceção e estruturação de um percurso formativo para professores de FC, potenciador de uma Cidadania crítica e interventiva.

A análise das conceções, da formação de base, das práticas pedagógico-didáticas e dos contextos diretamente associados a este tempo letivo, deu-nos uma visão mais aprofundada da realidade, cujas principais conclusões passamos a sintetizar:

- os professores não têm uma ideia clara sobre os propósitos e fundamentos da EpC e regra geral não distinguem a FC da EpC; esta posição leva a que os professores aceitem com alguma naturalidade a ocupação do tempo de FC com problemas da DT, maioritariamente ligado a questões de foro comportamental ou burocrático;
- as conceções dos professores relativamente aos objetivos da FC estão essencialmente focados na promoção de atitudes (cumprimento de regras; disciplina;

desenvolvimento pessoal e social) e valores (respeito; responsabilidade; amizade; solidariedade) minimizando-se a importância de outros enfoques igualmente importantes: i) dimensões tais como a literacia política, a identidade cultural, o envolvimento na vida pública; e, ii) competências como a reflexão crítica, a autonomia e a participação;

- os professores apreciam a autonomia curricular mas lamentam a ausência de orientações curriculares e metas de aprendizagem para a FC (isto é, documentos orientadores das práticas); revelam que não suficientemente autónomos para construir conhecimento neste domínio, adotando maioritariamente uma postura passiva em relação ao mesmo;
- os professores carecem de preparação científica e pedagógica no domínio da EpC e reconhecem essas mesmas necessidades de formação;
- os professores revelam dificuldades na abordagem de temáticas mais polémicas ou sensíveis (como a sexualidade ou outros que envolvam o confronto de valores morais) e manifestam desconhecimento de estratégias educativas para a promoção da Cidadania;
- os professores revelam a necessidade de adaptar estratégias, ferramentas e recursos que lhes permitam inovar as suas práticas-pedagógicas;
- os professores lamentam a falta de estruturas de coordenação mais eficazes e a subjacente ausência de colaboração entre professores e DT que inviabiliza na maior parte das vezes o desenvolvimento de projetos articulados em torno da EpC;
- os professores identificam problemas sociais e familiares que influenciam o rendimento escolar e a performance dos alunos e por inerência o funcionamento da FC.

Concluimos que as conceções que os professores têm relativamente aos propósitos da área curricular da qual são responsáveis influenciam, determinam e/ou condicionam a sua ação pedagógica. Damos como exemplo o professor J que balizou de modo mais concreto os fins e objetivos da FC, assumindo-a como uma área curricular própria, embora não disciplinar, afastando-se de uma visão minimalista, burocrática e/ou doutrinadora da mesma (*“Eu recuso-me a gastar 45 minutos por semana para justificar faltas”* [PJ-EE]). Esta tomada de posição do professor J determina a sua ação docente tanto ao nível dos conteúdos a abordar como dos aspetos pedagógicos em geral.

Considerámos que, no caso da FC são as orientações curriculares parcas de explicitação e consistência que colocam em evidência a fragilidade e insustentabilidade desta área curricular. Perante a ausência de um documento orientador com objetivos, competências ou metas de aprendizagem que guie, reconheça e sustente o papel e função curricular da FC, o conhecimento do professor é obrigatoriamente lacunar, incompleto, sustentado nas suas crenças e experiências pessoais. Justifica-se neste cenário a tendência generalizada de utilização deste tempo letivo para questões mais burocráticas e administrativas ligadas à função do DT, assim como para a resolução de conflitos e problemas de comportamento dos alunos no contexto escolar.

O próprio estatuto de “disciplina menor” recorrente no discurso dos professores pode ser explicado à luz dos problemas curriculares explicitados em cima, muito embora em última instância, seguindo os princípios de autonomia e flexibilidade que a reorganização curricular de 2001 quis imprimir no SEP, cabe aos professores a responsabilidade de construir o próprio currículo adaptando-o às características dos alunos e aos contextos escolares e sociais. Neste sentido devemos entender que parte do problema curricular da FC também deve ser atribuído aos professores e ao seu fraco envolvimento na construção curricular desta área, seja este causado pela assunção de outras prioridades no decorrer das suas funções (nomeadamente as tarefas inerentes às suas áreas disciplinares e/ou às funções inerentes ao DT) ou pela falta de formação científica e/ou pedagógica neste domínio. A este propósito, entre as razões mais apontadas para explicar as dificuldades sentidas pelos professores na operacionalização da FC (Figura 31) verificamos que a falta de formação é uma das ocorrências mais significativas, o que por um lado indicia dificuldades não só ao nível do conteúdo mas também ao nível da abordagem pedagógica, como também justifica a aposta na formação de professores.

A acrescentar às dificuldades curriculares e formativas temos o facto da FC representar um domínio curricular diretamente ligado com as vivências dos alunos, devendo apelar à sua envolvimento com a comunidade e com o Mundo. Esta característica deveria representar uma oportunidade no domínio das abordagens, possibilitando ao professor inovar, transformando acontecimentos reais do contexto local, nacional e internacional em experiências de aprendizagem potenciadoras da reflexão crítica e de capacidades interventivas. Contrariamente ao esperado, os professores revelam pouca ou nenhuma inovação nas estratégias pedagógicas utilizadas, assim como uma diminuta relação com o exterior no âmbito desta ACND. Muito embora alguns manifestem interesse em desencadear atividades de outra natureza e reconhecerem a sua relevância, outras prioridades sobrepõem-se (gestão de turma; resolução de conflitos) resultando na ausência de tempo para o desenvolvimento de projetos integrados no contexto escolar e/ou comunidade em geral.

Os professores entrevistados revelaram ainda importantes dados quanto à posição dos alunos relativamente a este tempo letivo, i.e., que oscilava perante vários fatores, estando a abordagem pedagógica e o professor entre as opiniões mais críticas e reflexivas (Figura 17). Esta consciência por parte dos professores deve ser explorada na medida em que estes reconhecem limitações na integração da FC diretamente ligadas ao perfil do professor e à sua abordagem pedagógica. Outra importante conclusão a retirar do nosso EE prende-se com a dimensão axiológica inerente à FC, que faz com que as características pessoais, culturais e familiares dos alunos devam ser respeitadas e tidas em consideração nos processos de ensino-aprendizagem. Esta leitura permite-nos reforçar a importância de promover o conhecimento profissional dos professores, dotando-os das competências necessárias para análise das características dos seus alunos, assim como para a mobilização e envolvimento dos mesmos nas tarefas pedagógicas.

Consideramos que a abordagem da FC engloba ainda um conhecimento sólido dos recursos disponíveis no domínio curricular e da sua aplicabilidade em contexto de sala de aula. Neste sentido reforçamos a importância da utilização de materiais atuais e diversificados que possibilitem a discussão crítica e reflexiva dos conteúdos, assim como ferramentas e

mecanismos que possibilitem o desenvolvimento de competências sociais e de ação relevantes. Os manuais disponíveis no mercado, embora façam parte dos materiais de apoio da maioria dos professores, são aplicados de forma esporádica e anárquica (o que origina, por exemplo, que as mesmas atividades sejam realizadas pela mesma turma em diferentes anos de escolaridade). São as pesquisas na internet e outros materiais recolhidos em diferentes suportes (imprensa; publicação de instituições governamentais e não governamentais; etc.) que sustentam as práticas pedagógicas destes professores. Neste sentido reiteramos a importância dos professores conhecerem os recursos disponíveis (bases de dados mais relevantes e mecanismos adequados de pesquisa), de procederem à sua avaliação quanto à sua pertinência e validade científica, assim como à sua adequação quanto aos respetivos objetivos de aprendizagem e faixa etária.

Do ponto de vista da avaliação dos alunos verificámos que esta é realizada na sua maioria em consonância com os fins e propósitos que o professor reserva à FC, prevalecendo uma tendência para uma abordagem transversal alicerçada no domínio das atitudes e valores, cega a outras competências de carácter cognitivas, éticas e ou sociais. A avaliação constitui um mecanismo imprescindível nos processos de ensino-aprendizagem, possibilitando ao professor verificar os progressos nos alunos, sinalizar dificuldades, assim como orientar o trabalho para as correções necessárias. Neste sentido, os professores devem estar conscientes da relevância da sua ação no que diz respeito à avaliação dos alunos, não só quanto às dimensões a avaliar como aos métodos a privilegiar.

O nosso EE confirmou ainda que os contextos escolares são os mais envolvidos nos tempos letivos de FC, na medida em que a maior parte do tempo da FC é ocupado para a resolução de problemas de comportamento em contexto de sala de aula ou no interior da escola. Esta tendência deve ser entendida em relação com os propósitos enunciados pelos professores relativamente à FC e carece de uma revisão tendo como objetivo a promoção de uma Cidadania crítica e interventiva. Também inerente ao contexto escolar e responsável pelas dinâmicas em contexto de sala de aula devemos indicar a ausência de trabalho colaborativo entre docentes o que condiciona em grande parte o desenvolvimento de projetos transdisciplinares no domínio da Cidadania, que podiam encontrar na FC um espaço integrador.

Identificadas as principais dinâmicas inerentes à operacionalização da FC e reconhecendo a existência de vários condicionalismos – ausência de orientações curriculares; sobreposição de funções do DT; não reconhecimento das funções pedagógicas de uma área não disciplinar; ausência de preparação científica e pedagógica – que impossibilitam os professores de construir e estruturarem o seu conhecimento profissional neste domínio –, como pode a formação de professores contribuir para a operacionalização da FC no quadro de uma Cidadania transformadora (interventiva e crítica)?

Face a estes resultados concluímos que a formação a desenvolver para estes professores teria que obrigatoriamente começar por níveis elementares de compreensão do conceito de Cidadania e dos seus propósitos, com o intuito de despertar nesses professores o interesse por esta ACND. Defendemos que os professores necessitam de analisar e refletir sobre as suas conceções e compreender os propósitos da FC para conseguirem inovar nas suas

práticas pedagógico-didáticas. Outro dos nossos pressupostos passam pela necessidade dos professores experienciarem mecanismos promotores de EpC para a poderem ensinar posteriormente. Além disso defendemos que os professores precisam de desenvolver a sua flexibilidade cognitiva de modo a adaptar os conhecimentos que já possuem no âmbito do conhecimento pedagógico geral e científico e aplicá-los numa área não disciplinar como a FC. Partimos do conceito, procurando incentivar uma mudança de abordagem pedagógica, gradual, para um modelo menos tradicional, potenciando o desenvolvimento de mecanismos capazes de promover a Cidadania crítica e interventiva – em particular através do desenvolvimento de projetos e da utilização de estratégias e recursos diversificados.

Debruçar-nos-emos no próximo capítulo na descrição detalhada do percurso formativo que desenvolvemos com um grupo de professores de FC, evidenciado as dinâmicas formativas, os passos metodológicos e os resultados provenientes da intervenção com alunos ao longo de um ano letivo.

7. À PROCURA DA MUDANÇA E DO CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA FORMAÇÃO CÍVICA – CONTRIBUTOS DE UM PERCURSO FORMATIVO DE PROFESSORES (FASE 2)

O desenvolvimento da investigação em escrutínio teve como princípio orientador a construção de conhecimento sobre a ACND de FC. Pretendeu-se compreender as concepções, práticas e contextos dos professores de FC com o objetivo de desenvolver e acompanhar um percurso de formação promotor do desenvolvimento profissional e de mudança, encorajando os professores à utilização de estratégias ativas e impulsionadoras de um cidadão crítico e interventivo.

De acordo com a revisão da literatura levada a cabo e os resultados do EE realizado, considerámos que investir na formação contínua de professores é fundamental, de modo a que estes possam, de forma fundamentada e refletida, modificar as suas concepções, atitudes e práticas letivas, (re)orientando-as em consonância com as perspetivas de uma EpC transformadora. A integração efetiva da FC no ensino básico carece de uma mudança nas concepções em torno do papel e função pedagógica desta ACND, assim como uma transformação na sua operacionalização. Com base nesses resultados desenvolvemos um percurso de formação contínua para professores do Ensino Básico responsáveis pela FC. Este capítulo tem por base a Fase 2 do nosso estudo, centrando-se num primeiro momento na contextualização, justificação e descrição das diferentes etapas do percurso formativo delineado. Num segundo momento focamo-nos na apresentação e discussão dos dados direcionando a nossa análise para os contributos da formação de professores para a operacionalização da FC no quadro de uma Cidadania transformadora (interventiva e crítica), assim como na conceitualização do conhecimento profissional dos professores de FC. Considerações sobre a seleção dos casos analisados, as dimensões e categorias de análise que suportaram a análise do EP introduzem o subponto relativo à apresentação e discussão dos resultados, dado o caráter não tradicional do estudo e a focalização progressiva que este assumiu na sua dimensão investigativa.

7.1. *“Formação para a Cidadania e desenvolvimento de comunidades de prática por recurso às TIC” – etapas do processo formativo*

O quotidiano escolar, envolto em processos complexos e fenómenos singulares, representa um desafio contínuo para a educação em geral e para os professores em particular. Nos professores, considerados agentes de mudança de uma sociedade, recai a responsabilidade de preparar os jovens para compreenderem e participarem num mundo dinâmico, repleto de incertezas e inconstâncias (Delors, 1996). Dos responsáveis pela formação de professores exige-se que promovam percursos formativos capazes de desenvolver nos alunos-futuros-professores e/ou professores em exercício esquemas mentais de conhecimento flexível que lhes permitam lidar com a complexidade e imprevisibilidade dos processos de ensino-aprendizagem.

Os percursos e programas formativos visam apoiar o desenvolvimento profissional, pessoal e social dos professores proporcionando-lhes o suporte necessário à realização da inovação nas suas práticas pedagógico-didáticas (Vieira, 2003). O nosso projeto de investigação, na sua dimensão formativa estruturou-se na modalidade de Oficina de Formação intitulada “*Formação para a Cidadania e desenvolvimento de comunidades de prática por recurso às TIC*” e passou por um processo imprescindível de análise, conceção, desenvolvimento/ produção, implementação e avaliação, que explicitaremos em seguida.

7.1.1. Conceção e princípios orientadores da formação contínua de professores no domínio da Cidadania

A formação contínua de professores representa um campo de intervenção fundamental para a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem, em particular em domínios de inovação curricular como é o caso da ACND de FC. Tal como foi discutido anteriormente, esta área padece de um problema estrutural, provocado pela ausência de explicitação dos seus fundamentos e dos respetivos princípios pedagógico-didáticos. Relembramos que a formação veiculada em cada programa ou percurso formativo representa uma visão do mundo, cada vez mais determinada por exigências científicas e tecnológicas e cujas consequências visam dar resposta a problemas no plano social, económico e/ou cultural. Veremos os princípios orientadores que nortearam a nossa ação formativa.

Linhas orientadoras da formação de professores no domínio da Cidadania

Ao longo das últimas décadas as atenções têm-se virado para importância da Educação e da Cidadania, tendo-se proliferado um conjunto de recomendações e estudos que alertam para relevância de estratégias formativas para a promoção da coesão social entre os povos e para o desenvolvimento económico e competitivo das nações (Delors, 1996). Paralelamente assistiu-se a uma mudança de paradigma ao nível da formação de professores, cujo eixo de influência se situa no quadro comum das políticas da União Europeia (*Estratégia de Lisboa; Europa 2020*). Neste enquadramento gostaríamos de destacar algumas orientações internacionais e nacionais que suportaram o programa de formação de professores implementado no domínio deste projeto de investigação-formação.

São várias as agências e instituições que ao longo das últimas décadas se têm debruçado sobre as questões da Cidadania e incentivado a produção científica e a construção do conhecimento neste domínio, influenciando as políticas educativas nacionais e internacionais. Listamos apenas algumas que nortearam a nossa revisão da literatura e contribuíram para a definição da nossa intervenção pedagógica: o *Conselho da Europa*, a *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO), a *Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico* (OCDE), *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) e o Projeto *Children’s Identity & Citizenship in Europe* (CiCe). Os resultados dos estudos desenvolvidos por estas agências foram aflorados no âmbito da nossa revisão de literatura mas, nesta fase, destacamos essencialmente o trabalho desenvolvido pelo *Conselho da Europa*.

Reconhecida a importância da Educação – vista como *“Um tesouro a Descobrir”* (Delors, 1996) – como pilar fundamental de uma sociedade mais justa e igualitária, o Conselho da Europa lança, em 1997, o projeto *Educação para a Cidadania Democrática*, do qual resultam relevantes publicações em torno dos objetivos, finalidades e estratégias pedagógicas para a EpC (Audigier, 2000; Bîrzéa, 2000; Carey & Forrester, 2000; Duerr, Spajic-Vrkaš, & Martins, 2000). Destacamos na subsecção 2.2.2 (p. 57) a importância deste projeto, em particular no elencar das competências-chave a desenvolver no domínio da Cidadania – Cognitivas, Ético-sociais, Ação. Este referencial de competências tem servido um vasto número de projetos e estudos em torno da Cidadania e serviu também de alicerce ao desenho do percurso formativo no âmbito da nossa investigação⁵⁸.

Releva ainda deste projeto a enumeração de um conjunto de competências-chave para os professores a ter em consideração nos percursos formativos dos professores de FC, que apelam à capacidade do professor perspetivar o “problema” do ponto de vista do aluno, tendo em conta os seus interesses e necessidade, ser tolerante na diversidade, saber lidar com assuntos controversos e em situações complexas, dentro da sala da aula ou no contexto escolar em geral, e promover a participação ativa a nível local, nacional e global (Duerr, et al., 2000).

Em 2002, reforçando os resultados do projeto Educação para a Cidadania Democrática, é publicada a Recomendação 12 do Comité de Ministros aos Estados-membros relativa à Educação para a Cidadania Democrática, na qual se afirma a responsabilidade *“das gerações presentes e futuras”* dos estados-membros da União Europeia *“na manutenção e protecção das sociedades democráticas e do papel da educação na promoção da participação activa de todos os indivíduos na vida política, cívica, social e cultural”* (2002, p. 2). Neste enquadramento, o referido documento salienta a relevância da introdução da EpC nas reformas e na implementação das políticas educativas, reiterando a *“defesa dos valores e princípios da liberdade, pluralismo, direitos humanos e estado de Direito, que são os fundamentos da Democracia”*. Face a estas ambiciosas intenções de reforço da coesão social e de desenvolvimento de uma cultura democrática enumeram-se recomendações claras, a destacar:

- a) no domínio dos objetivos e conteúdos: favorecer perspetivas e ações pluridisciplinares; associar a aquisição de conhecimentos, atitudes e competências, nomeadamente as necessárias à vida nas sociedades multiculturais;
- b) no domínio das estratégias: promover a participação ativa na gestão das instituições educativas e a ética democrática nos métodos e relações pedagógicas; promover uma aprendizagem centrada no aluno assente na pedagogia do projeto com uma abrangência ampla (contexto escolar, local, nacional e/ou internacional) e numa

⁵⁸ Muito embora os estudos e recomendações que se desenvolveram no seio deste projeto se centrem na promoção da Educação para a Cidadania Democrática, serviram de suporte à nossa ação pedagógica, na medida em a FC constitui um *“espaço privilegiado de promoção da EpC”* (Decreto-Lei n.º 6/2001) estando a sua conceptualização inerente ao conceito de Educação para a Cidadania Democrática. Estamos conscientes que a associação do termo “Democrática” à Educação para a Cidadania reflete uma perspetiva política e social partilhada pelos Estados Membros da União Europeia e na missão assumida pelos mesmos de consolidação dos sistemas democráticos. Na medida em que assumimos a polissemia, dinamismo e multidimensionalidade do conceito Educação para a Cidadania reconhecemos a relevância dos contributos de tal corrente sem, no entanto, nos limitarmos ao conceito Educação para a Cidadania Democrática.

dimensão de desenvolvimento pessoal e coletivo; promover a ligação entre a teoria e a prática incentivando o uso da investigação, da reflexão e promoção da iniciativa;

c) no domínio da formação de professores: promover a compreensão das dimensões política, jurídica, social e cultural da Cidadania; a aquisição das competências-base de Cidadania a desenvolver nos alunos; a capacidade de trabalho interdisciplinar e em equipa pedagógica; o domínio da pedagogia de projeto, da pedagogia intercultural e dos métodos de avaliação específicos; a abertura ao ambiente social da instituição educativa; e a consciência da necessidade de formação contínua.

d) no domínio das tecnologias: desenvolver a educação para os media no quadro da proteção dos direitos e liberdades; incentivar experiências e inovações pedagógicas possibilitadas pelas novas tecnologias da informação e pelos meios de comunicação social

O constante investimento de sucessivos grupos de trabalho no projeto da Educação para a Cidadania Democrática resultou em importantes documentos orientadores das práticas em torno da EpC (Bîrzéa, Cecchin, Harrison, Krek, & Spajić-vrkaš, 2005; Bîrzéa et al., 2004; Brett, et al., 2009; Brett & West, 2007; Kerr & Losito, 2010). Porém, as finalidades do nosso projeto de investigação-formação fizeram-nos focalizar na proposta de Gollob e colaboradores (2007). Segundo estes autores o processo de formação dos professores influencia a sua posterior intervenção com os alunos, e neste sentido as suas experiências formativas devem integrar importantes princípios propiciadores da educação para a Cidadania, a saber:

- i. **aprendizagem ativa** – a Cidadania deve ser aprendida pela experiência, isto é, devem ser dadas oportunidades de exploração e vivência dos seus princípios em vez da sua mera exposição e inculcação;
- ii. **estruturada em tarefas** – a ação pedagógica deve envolver a concretização de tarefas concretas estruturadas segundo os objetivos de aprendizagem a atingir para a promoção da Cidadania;
- iii. **focada em situações reais** – a utilização de situações concretas e reais possibilita um maior envolvimento dos formandos e amplia as oportunidades de aprendizagens significativas;
- iv. **colaborativa** – para além de se proporcionarem modelos de colaboração que os professores podem depois aplicar em contexto de sala de aula, a troca de experiências e opiniões aumenta a possibilidade de se encontrarem soluções para problemas comuns;
- v. **interativa** – a utilização de métodos interativos (ex. discussão e debates) envolve os professores na sua própria formação para além de acrescentar modelos de organização dos mesmos com os seus alunos;
- vi. **crítica** – a formação de professores deve assentar no princípio da reflexão crítica e na construção do conhecimento potenciador do seu desenvolvimento profissional e, uma vez mais, exemplificativo das competências a desenvolver nos alunos;

- vii. **participativa** – os professores devem ser encorajados a participar ativamente no processo de formação, dando-lhes assim o “*empowerment*” necessário para um processo de formação que se deseje auto-responsável e contínuo.

A nível nacional, a iniciativa lançada em 2008, intitulada *Fórum Educação para a Cidadania*, muito embora não tenha tido o destaque e projeção desejável, constituiu um importante processo de reflexão sobre a Cidadania. Entre os objetivos deste projeto estava a “*identificação de práticas de referência e a apresentação de recomendações que ajudassem a concretizar um plano de acção capaz de permitir utilizar, de forma adequada, as áreas curriculares não disciplinares e, em particular, a Área de Projecto e a Formação Cívica, e de propiciar o desenvolvimento de projectos transversais nos espaços disciplinares*” (Fórum Educação para a Cidadania, 2008, p. 12). O trabalho desenvolvido por este conjunto diversificado de pessoas e organizações culminou num documento intitulado “*Objectivos Estratégicos e Recomendações para um Plano de Acção de Educação e de Formação para a Cidadania*” (2008) onde se assinalam as dificuldades da FC em propiciar as aprendizagens adequadas neste domínio, classificando as atividades desenvolvidas até à data de carácter avulso e limitadas do ponto de vista dos conteúdos, metodologias e recursos pedagógicos. Confirmadas essas conclusões – para as quais os nosso EE também contribui – as recomendações passam, entre outras, por:

“garantir a formação inicial e contínua de docentes e outros/as grupos de profissionais e agentes educativos direccionada para a aquisição de competências para trabalhar a Educação para a Cidadania Global na escola, assegurando a criação, a adaptação, o desenvolvimento e a difusão de recursos e materiais didácticos para o efeito” – objetivo estratégico 8 – (Fórum.Educação.para.a.Cidadania, 2008, p. 32).

Este objetivo estratégico incentiva ainda a aquisição de competências que facilitem o uso e apropriação das tecnologias de informação e comunicação (TIC) e alerta para a necessidade de promover formação com base em estratégias de reflexão-ação em torno das práticas dos professores numa lógica de intercâmbio de experiências (sucessos, dificuldades e limitações). Em síntese, as orientações internacionais e nacionais da última década reiteram a importância da formação inicial e contínua de professores no domínio da educação para Cidadania, assente na promoção de uma aprendizagem interventiva, refletida e crítica, sustentada em conhecimentos, competências e valores.

Quadro concetual

Demonstrámos na subsecção 2.1 que o conceito de Cidadania, subjacente à criação da ACND de FC, corresponde a uma construção social, de carácter polissémico, multidimensional e dinâmico. Reconhecemos, nesta linha de pensamento que a própria definição da EpC é um conceito aberto a múltiplas interpretações (cf. Brown & Fairbrass, 2009), muito embora a entendamos no contexto atual como um processo holístico que procura dar sentido às Cidadanias, alicerçando-se, para isso, na promoção da autonomia, da reflexão, do espírito crítico e participativo – **numa perspetiva transformadora e orientada para a justiça** (Veugelers, 2007; Veugelers & Zijlstra, 2004; Westheimer & Kahne, 2004).

Considerando que a ação pedagógica tem sempre inerente um modelo pedagógico através da qual se alicerçam as aprendizagens, defendemos que a promoção de uma Cidadania transformadora no âmbito da ACND de FC pressupõe um modelo pedagógico coerente com os seus princípios estruturantes. Assim, na esteira do pensamento de Santos (2005a), reconhecemos a necessidade de promover no seio da ACND de FC um conjunto de ferramentas (conhecimento e compreensão, competências e atitudes, valores e disposições) que habilitem os aprendentes a participar de forma crítica, refletida e ativa nos papéis e responsabilidades que a sua condição de pessoa e cidadão lhe reservam, no seio da própria escola e na sociedade em geral.

Neste alinhamento, motivados pela promoção de uma Cidadania de cariz transformador, alicerçada numa visão alargada e avançada, sustentamos a OF no modelo tripartido e relacional de Audigier (2000) que defende a promoção de competências cognitivas, éticas e sociais no domínio da Cidadania e nas dimensões política, jurídica, social e cultural da Cidadania (Veldhuis, 1997). Paralelamente, sustentámos a nossa ação num modelo de formação assente nos princípios da reflexão *para*, *na* e *sobre* a ação, defensores portanto de uma perspetiva construtivista da formação de professores e da importância de uma visão ecológica das vivências pedagógicas. Defendemos ainda que a complexidade dos fenómenos educativos exige dos professores o desenvolvimento de flexibilidade cognitiva e que, nesse sentido, a análise, construção e desconstrução de casos constituíam importantes mecanismos de reflexão e análise sobre as práticas, nomeadamente as suas próprias práticas.

Neste alinhamento, e seguindo o nosso quadro concetual considerámos que o conhecimento profissional docente necessário à transformação das práticas pedagógico-didáticas no domínio da ACND de FC é um processo de construção alicerçado na prática reflexiva cujos pressupostos e propósitos apresentamos em seguida.

Pressupostos e propósitos da oficina de formação

O programa de formação desenvolvido assumiu a modalidade de OF (com 25 horas de trabalho presencial e mais 25 horas de trabalho autónomo) e visou em termos globais, contribuir para o desenvolvimento profissional de professores, no âmbito da ACND de FC. A realização desta OF justifica-se por um conjunto de razões interdependentes e que formam um todo articulado: i) as recomendações, internacionais e nacionais, para a EpC; ii) as limitações apontadas à FC no quadro do SEP, e; iii) as necessidades de formação de professores, identificadas e descritas no Capítulo 4 e assinaladas na revisão da literatura.

Respondendo aos desafios emergentes em torno da ACND de FC demonstrados tanto no enquadramento teórico como no EE, a nossa proposta formativa constitui uma visão integrada entre os seguintes pressupostos e objetivos gerais:

- i. Reconhecendo que aquilo que o *“professor pensa sobre o ensino determina o que o professor faz quando ensina”* (Showers, Joyce, & Bennett, 1987) e assumindo os resultados dos EE que indiciam que os professores não têm uma definição sustentada do conceito de Cidadania, nem dos objetivos e funções pedagógicas da ACND de FC,

a formação proposta assenta na compreensão do papel da ACND de FC no âmbito da promoção da EpC;

- ii. Na medida em que o ato de ensinar envolve um conjunto de conhecimentos, competências (Shulman, 1986b, 1987) e que esses conhecimentos são fundamentais para a implicação do professor no quadro de uma nova disciplina ou inovação curricular (Showers, et al., 1987); reconhecendo a ausência de formação de professores no domínio da ACND de FC e identificadas várias necessidades formativas neste campo, a formação proposta visa o desenvolvimento de competências pedagógico-didáticas no âmbito da ACND de FC de modo a inovar as suas práticas e minimizar o uso administrativo e burocrático das aulas de FC;
- iii. Defendendo a criação de comunidades de práticas que possibilitem a troca de experiências e o conhecimento partilhado entre profissionais, no quadro do seu desenvolvimento profissional (Zeichner, 2008), identificada a ausência de processos colaborativos no domínio da FC, a formação proposta envolve a participação no desenvolvimento de uma comunidade de prática em torno da ACND de FC;
- iv. Reconhecendo a importância crescente das TIC tanto na formação dos jovens e dos professores, e as potencialidade das mesmas para o desenvolvimento de competências de Cidadania (Selwyn, 2007), identificadas as dificuldades na seleção de recursos e materiais pedagógicos no domínio da FC e o poder atrativo das TIC nos índices de recetividade dos alunos (percecionadas pelos professores), a formação proposta visa a construção/utilização de recursos pedagógicos digitais no âmbito da ACND de FC.

A conceção deste programa de formação teve ainda por base a construção do conhecimento profissional docente numa lógica interativa, colaborativa e multidimensional, que mistura a transmissão/aquisição de conceitos e de quadros teóricos de referência com processos de descoberta, mais autónomos, com um forte apelo à reflexão, ao pensamento crítico e à compreensão (Estrela, 2002; Tavares, 1997; Zeichner, 2008). Neste alinhamento a proposta formativa assentou numa base sócio-construtivista e crítica, que teve em consideração as necessidades formativas e conhecimentos prévios dos professores e foi alimentada por estratégias de análise, construção e desconstrução de casos (Spiro, et al., 1992; Spiro & Jehng, 1990), assim como por mecanismos de investigação-ação (Elliott, 1991; Kemmis, 2009; Liston & Zeichner, 1990; Zeichner & Liston, 1996) estruturados por processos de supervisão, reflexão e retroação (Alarcão, 1996; Schön, 1983, 1987; Stenhouse, 1993). Apresentaremos, em seguida, o nosso desenho formativo, nos seus diferentes momentos, enunciando os objetivos de formação que sustentaram as nossas opções estratégicas.

7.1.2. Desenvolvimento e mecanismos de suporte à oficina formação

No sentido de descrever o desenho formativo utilizado e justificar as opções tomadas estruturamos esta subsecção em torno dos diferentes momentos da OF, objetivos formativos e investigativos, as estratégias utilizadas e os recursos que suportaram todo o processo formativo. Muito embora estes aspetos constituam elementos interligados e contribuam para o

todo, a sua descrição e justificação faseada revelou-se essencial para um melhor entendimento das suas lógicas e encadeamento. Neste sentido, apresentaremos o desenho formativo geral, para em seguida, detalharmos os objetivos, estratégias e recursos utilizado por momentos de formação.

6.1.2.1 Desenho formativo geral

A OF desenvolvida estruturou-se em torno de diferentes momentos formativos procurando dar resposta aos objetivos e propósitos que estiveram na sua génese. Para uma melhor compreensão dos momentos da OF e das interligações existentes entre a componente presencial e a componente de trabalho autónomo, assim como da componente teórica com a componente prática, elaborámos o esquema presente na Figura 33.

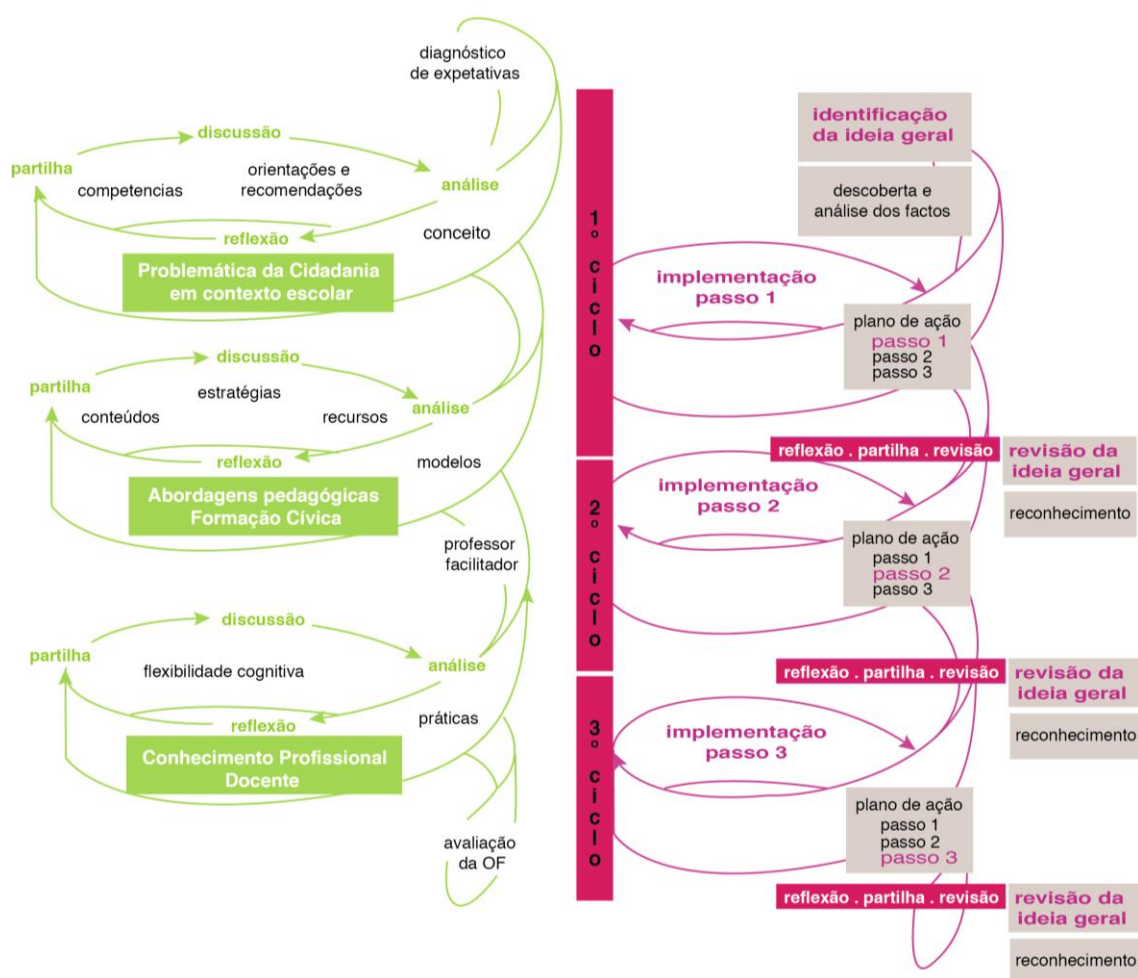


Figura 33 – Desenho formativo e etapas da OF (a verde) e dos ciclos de implementação (a rosa) dos projetos desenvolvidos em contexto de sala de aula pelos professores participantes.

Encontramos do lado esquerdo do esquema (a verde) a estrutura da OF encadeada no contínuo temporal das sessões presenciais que ocorreram no decorrer do ano letivo de 2009/2010. Representamos o percurso desenvolvido na formação por uma espiral na qual os vários momentos foram encadeados em ciclos de análise, reflexão, partilha e discussão. As

tarefas propostas e a sua lógica sustentaram-se nos princípios de formação já anteriormente defendidos (subsecção 7.1.1) que sintetizamos na ideia de Paquay (1996) que defende que “*não basta ensinar ‘saberes profissionais’ esperando que os professores os apliquem*”, é essencial suscitar dinâmicas que permitam aos professores identificar os problemas com que se deparam na sua prática profissional, contextualizando-os, refletindo sobre eles, e delineando formas de agir, a partir de referenciais teóricos profundamente analisados, interpretados e debatidos (Leite, 2005).

Do lado direito do esquema (a rosa) encontramos uma esquematização do processo de trabalho autónomo dos professores dividido em ciclos de ação-reflexão e interligado com o contínuo temporal da OF. É possível confirmar que as sessões presenciais da OF serviram os propósitos de partilha, reflexão e discussão, alimentando ciclos de contínua revisão da ideia geral que sustentou o projeto a desenvolver com os alunos no domínio da FC. O processo desenvolvido assentou no modelo proposto por Elliott (1991, p. 71) e, pelas suas características enquadrámos este percurso formativo nos princípios da investigação-ação (ver subsecção 5.1.1).

Outro importante elemento a ter em consideração na explicitação do nosso desenho formativo é a plataforma virtual de aprendizagem que suportou o trabalho autónomo dos formandos e que se constitui como um recurso transversal a todos os momentos formativos. Este *sítio* na *internet* foi construído pela investigadora na plataforma NING e intitulado *TiCidadania: Tecnologia, Inovação e Cidadania* (<http://TiCidadania.ning.com/>).



Figura 34 – Home page da plataforma *TiCidadania* – estrutura de suporte e interação no âmbito da Oficina de Formação

TiCidadania constituiu um espaço paralelo de partilha de informação, interação e comunicação entre os formandos, e entres estes e a formadora-investigadora⁵⁹. Neste espaço foram disponibilizadas todas as informações necessárias e documentação de apoio ao grupo de trabalho. Nos intervalos de tempo que mediam as sessões presenciais a investigadora-formadora foi acompanhando o trabalho desenvolvido pelos formandos através deste espaço formal, dado que estes foram efetuando registos regulares das atividades em desenvolvimento com os alunos nos seus respetivos espaços pessoais (blogs pessoais integrados na plataforma NING). Este espaço serviu ainda de espaço ideal para a partilha de ideias, recursos e estratégias entre diferentes elementos do grupo de trabalho, substanciado na intenção da OF de criação de uma comunidade de prática em torno da FC.

Apresentamos, em seguida, uma síntese explicativa de cada um dos momentos de formação ocorridos em contexto presencial e à distância. Contextualizamos ainda, numa lógica diacrónica o segmento direito do esquema (espiral rosa na Figura 33), que representa os ciclos de implementação dos projetos de ação desenvolvidos pelos professores em contexto de sala de aula com os seus alunos.

6.1.2.2. Objetivos, estratégias e recursos formativos

O esquema da Figura 33 (ver página 202) dá-nos uma visão geral da dimensão investigativa e formativa que caracteriza o nosso EP. Os pressupostos e propósitos da nossa intervenção foram já enumerados na subsecção anterior, dando origem a três grandes momentos formativos cujas fronteiras não pretendiam ser estanques mas que foram determinados por uma sequência temporal. Antes de passarmos à apresentação dos objetivos formativos e dos mecanismos desenvolvidos para a sua execução gostaríamos de salvaguardar algumas questões metodológicas de carácter geral.

De acordo com as linhas orientadoras consideradas e respeitando os objetivos e a natureza do percurso formativo, recorreu-se a um pluralismo metodológico ao nível das estratégias formativas. Procurou-se, essencialmente, respeitar os princípios inerentes à aprendizagem de adultos⁶⁰ e os princípios da formação de professores no quadro do professor reflexivo e crítico que promove o seu desenvolvimento profissional mediante um envolvimento ativo e comprometido com a formação. À luz dos pressupostos e propósitos da formação acima descritos as estratégias de formação concebidas tiveram sempre em linha de conta o docente, *“em função do seu desempenho no contexto pedagógico, profissional e sócio-cultural e em função de um desenvolvimento profissional individualizado e autónomo”* (Salema, 1995, p. 86).

⁵⁹ Na conceção desta plataforma procurou-se delinear uma estrutura alargada capaz de acolher não só os formandos no contexto da OF, mas a constituição de outros grupos de interesse. Prevvia-se a abertura deste espaço finda a OF tendo em linha de conta que os processos formativos desenvolvidos para a mesma pudessem ser reproduzidos. Contudo, a partir de 2009 a plataforma NING abandonou a sua política de *open source* inviabilizando a sua continuidade sem uma estratégia eficaz de auto-sustentabilidade.

⁶⁰ Entre os principais pilares da aprendizagem do adulto encontramos: a importância da flexibilidade nos conteúdos e processos; a integração das aprendizagens nos seus contextos e experiências pessoais e profissionais; a relevância da diferenciação pedagógica, da aprendizagem ativa e experiencial; o carácter funcional das aprendizagens; a presença de motivação intrínseca (cf. Ferreira, 2007; Merriam, Caffarella, & Baumgartner, 2007; Moreira, 2005; Silva, Leitão, & Trigo, 2002).

De salientar que o objetivo de habilitar os formandos com uma visão mais alargada e transformadora da Cidadania, e da ACND de FC em particular, fez com que as estratégias formativas privilegiadas assentassem em processos de (re)construção das suas conceções a partir dos saberes e experiências anteriores, assim como na partilha de ideias com o grupo de trabalho. Neste contexto, nas sessões presenciais da OF e nos seus diferentes momentos privilegiaram-se estratégias como a discussão, a análise de casos, a reflexão (individual e em grupo) e o trabalho de grupo para a concretização das atividades propostas.

As análises, reflexões e discussões realizadas no seio do grupo de trabalho foram ainda suportadas por materiais e recursos didáticos concebidos e produzidos para a OF. Ao longo da OF foram ainda disponibilizados vários textos orientadores das políticas nacionais e europeias e documentos enquadramentos da EpC e da FC, tanto em contexto de sala de aula como numa perspetiva mais alargada. Esta preocupação foi ao encontro dos formandos, procurando-se desta forma dar um maior suporte à formação, contribuindo para a supressão das suas necessidades de formação de cariz individual, não só no espaço temporal da OF mas na continuidade da sua atividade docente no domínio desta ACND.

Na medida em que se procurou evidenciar a importância e estimular a autonomia curricular no âmbito da ACND de FC, as estratégias formativas e os recursos adotados procuraram responder às necessidades de formação e às linhas orientadoras da formação no domínio da EpC, não seguindo nenhum quadro rígido, sequencial ou fortemente estruturado. Em coerência com a intervenção levada a cabo, na descrição que se segue procurou-se interligar as estratégias formativas com os recursos desenvolvidos para cada um dos momentos da formação elencados em cima, com a respetiva justificação das suas finalidades e potencialidades.

Momento 1 – Problemática da Cidadania em contexto escolar

Momento 1 – Problemática da Cidadania em contexto escolar		
Objetivo Geral	Objetivos Específicos	Estratégia e recursos
Compreender o papel da ACND de FC enquanto espaço de promoção da EpC	<ul style="list-style-type: none"> Assumir os pressupostos da proposta de formação; Refletir sobre a polissemia do conceito de Cidadania; Conhecer as principais recomendações nacionais e europeias no domínio da educação para a Cidadania; Identificar competências essenciais a desenvolver no âmbito da FC; Problematizar a abordagem pedagógica em torno da FC. 	<ul style="list-style-type: none"> Discussão em grupo Questionário de expectativas iniciais “<i>Vivemos numa bolha</i>” – reflexão individual e discussão em grupo Análise em grupo de documentos orientadores

Quadro 10 – Objetivos, estratégias e recursos referentes ao primeiro momento da Oficina de Formação: “Problemática da Cidadania em contexto escolar”.

O primeiro momento da OF – de cariz introdutório e contextual – estruturou-se em torno da problemática da Cidadania em contexto escolar. As primeiras duas sessões de formação presenciais, a decorrer no início do ano letivo tinham como principal objetivo levar os formandos a compreender o papel da ACND de FC enquanto espaço privilegiado de promoção da EpC. Para além de se pretender contribuir para a criação de um clima de

confiança inter-grupo através da troca de opiniões relativamente à temática e objetivos da formação, a primeira sessão foi estruturada com o intuito de validar os dados do EE através da confrontação das principais conclusões com a realidade dos formandos participantes na OF⁶¹.

O início da OF coincidiu com o arranque do ano letivo de modo a que os formandos planificassem a FC, em termos anuais e em conformidade com os objetivos da formação. Esta estratégia visava otimizar a oportunidade de reflexão individual e em grupo sobre as práticas pedagógico-didáticas neste domínio.

No início do processo de formação e remetendo para um objetivo transversal de manipulação da plataforma virtual de aprendizagem, destacamos a relevância de introduzir o conceito de Web 2.0, de discutir as potencialidades de ferramentas tecnológicas digitais na promoção do trabalho colaborativo, na co-construção do conhecimento e em processos de autoaprendizagem. Neste seguimento, reservámos para a primeira sessão da OF o tempo necessário ao registo e exploração da plataforma *TiCidadania*.

Neste primeiro momento, pretendia-se essencialmente estimular a discussão e a análise do conceito de Cidadania, das suas dimensões e das competências a desenvolver em contexto escolar. Neste alinhamento desenvolvemos o recurso “*Vivemos numa bolha*” que tinha como principal objetivo proporcionar um momento de reflexão individual e num segundo momento, em grupo, em torno do conceito de Cidadania. Numa folha composta por 4 quatro bolhas – dimensão passado, presente, realidade e virtual – interligadas pelo conceito de Cidadania, era pedido aos formandos para escreverem um conceito, uma frase, um episódio relacionado com o conceito de Cidadania. No centro da folha e ligadas ao conceito de Cidadania estavam registadas algumas palavras-chave que podiam ou não ser associadas nas diferentes dimensões (ex. economia, educação, história, valores, globalização, internet). Com este recurso catártico procurávamos dar início à discussão e à compreensão do conceito, possibilitando aos formandos uma oportunidade para refletirem em torno do conceito em diferentes dimensões. Findo o processo de reflexão individual de cada formando dar-se-ia início à discussão em grupo, procurando introduzir, com base nas reflexões individuais e na partilha de ideias geradas pelas mesmas, as diferentes dimensões inerentes ao conceito de Cidadania, assim como a sua polissemia e natureza dinâmica. De forma a sustentar a discussão, apresentar-se-iam alguns elementos históricos relevantes para elucidar o processo de construção e evolução do conceito de Cidadania. Também através da análise em grupo de documentos orientadores nacionais e internacionais e outras recomendações da tutela, promover-se-ia a discussão em torno da abordagem da Cidadania em contexto escolar, analisando exemplos seguidos por outros países europeus, e esclarecendo a estratégia pedagógica vigente no SEP.

⁶¹ Por razões não imputáveis à investigadora os participantes destes dois momentos investigativos diferiram – mais informação sobre a constituição do grupo de trabalho será apresentada na subsecção seguinte.

Momento 2 – Abordagens pedagógicas na ACND de FC

Momento 2 – Abordagens pedagógicas na ACND de Formação Cívica		
Objetivo Geral	Objetivos Específicos	Estratégias e recursos
Desenvolver competências didático-pedagógicas que sustentem a inovação das práticas pedagógico-didáticas no domínio da ACND de FC	<ul style="list-style-type: none"> Analisar criticamente diferentes modelos pedagógicos associados à EpC; Reconhecer a multiplicidade de estratégias educativas em FC; Projetar um plano de ação a desenvolver no âmbito da FC; Conceber colaborativamente recursos pedagógicos adequados ao plano de ação formulado. 	<ul style="list-style-type: none"> Análise de Casos Trabalho em pequeno grupo Discussão em grande grupo Introdução ao guião do plano de ação Trabalho de grupo
	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer a existência de sites relevantes do ponto de vista da disseminação de informação sobre Cidadania; Conhecer sites que possibilitam aos utilizadores interatividade; Reconhecer o potencial pedagógico de vídeos disponíveis online; Analisar criticamente ferramentas tecnológicas que possibilitam a participação e a criação de recursos digitais de sensibilização para questões de Cidadania. 	<ul style="list-style-type: none"> exploração individual e orientada do Blog “Tecnologia, Inovação e Cidadania” – http://TICidadania.wordpress.com Discussão em grupo

Quadro 11 – Objetivos, estratégias e recursos referentes ao segundo momento da OF: “Abordagens Pedagógicas na ACND de FC”.

Após um trabalho em torno das conceções e enquadramento da Cidadania era essencial problematizar a abordagem pedagógica adotada pelo SEP neste domínio. Mediante este preceito procurou-se desenvolver competências didático-pedagógicas que promovessem a inovação e/ou a diminuição de práticas restritas e burocrático-administrativas através da reflexão e discussão de estratégias educativas potenciadoras de uma FC mais consequente com os seus objetivos. Por outro lado, interessados no contributo latente da tecnologia neste domínio, concebemos uma sequência formativa focada no potencial das TIC para o suporte das práticas pedagógico-didáticas, que versou uma análise crítica relativamente a ferramentas tecnológicas que possibilitam a aquisição de conhecimento, e a utilização e criação de recursos digitais para a promoção de competências de Cidadania.

Defendendo-se que a FC representa uma área curricular que necessita de ser planificada e estruturada à luz do currículo e dos desafios de Cidadania que se colocam em cada comunidade, em particular, e tendo em consideração a importância das experiências e da reflexão nas práticas formativas, privilegiaram-se estratégias de carácter ativo e reflexivo, ao mesmo tempo promotoras da partilha de conhecimento entre formandos e formador. A necessidade explícita de ligação dos conceitos à prática, manifestada pelos formandos no EE, conduziu-nos ao desenvolvimento de uma atividade sustentada nos princípios do ensino baseado em casos. Se ser professor implica lidar com uma diversidade de situações complexas e multifatoriais é fundamental transportar para os contextos de formação situações reais e problemáticas, catalisadoras de processos reflexivos e críticos: a utilização de casos

no ensino/formação vai ao encontro desta necessidade. Ao representar o conhecimento concetual em situações concretas e ao desconstruirmos esses mesmos conceitos em múltiplas dimensões de análise, estamos a proporcionar condições ideais para a aquisição de saberes complexos. Além disso, a análise de casos, com toda a sua riqueza concetual e contextual, promove hábitos de reflexão e metacognição (Merseth, 1996), ao mesmo tempo que amplia a possibilidade de uma transferência flexível de conhecimento para novas situações (Shulman, 1992).

Mediante este preceito, o processo de organização deste segundo momento formativo passou, em primeiro lugar, pela recolha e/ou escrita de relatos de professores sobre práticas pedagógicas no âmbito da FC. Foi ainda necessário garantir que estes relatos – os casos – eram representativos do domínio de conhecimento que se pretendia explorar com os formandos. Para que a utilização pedagógica dos casos seja reconhecida, estes devem representar conhecimento a um nível operacional, isto é, devem tornar explícito o modo de realização de uma tarefa, o modo de aplicação de um conhecimento, a seleção de estratégias particulares para se atingir determinado fim educativo. Segundo Moreira e Pedro (2006), o essencial da constituição de um caso com finalidades de aprendizagem pode explicar-se em quatro elementos fundamentais: a) o problema; b) a solução; c) os factos subjacentes; e d) os raciocínios de suporte. Os casos a trabalhar em contexto de formação procuraram ir ao encontro destas finalidades.

De modo a espoletar a discussão e promover a análise de diferentes modelos pedagógicos e abordagens no domínio da Cidadania e, por inerência, da ACND de FC, foram desenvolvidos três casos (Anexo 27), nos quais se descreviam diferentes situações pedagógicas no âmbito da ACND de FC. Segundo a TFC, os formandos necessitam primeiro de estabelecer um contacto inicial com os casos em análise, para depois ser possível uma análise mais aprofundada do seu conteúdo (Spiro & Jehng, 1990). Na medida em que o quadro concetual do nosso estudo se alicerçou nos princípios da TFC, foi delineada uma dinâmica de discussão em pequenos grupos orientada por um guião de exploração para cada caso (Anexo 28), no qual se solicitaria aos formandos a explicitação de elementos-chave da situação pedagógica (contexto, temática a abordar, competências a desenvolver, estratégias de ensino-aprendizagem, recursos e avaliação). Esta estratégia possibilitaria uma primeira abordagem das situações em análise (casos). Para um segundo momento delineámos a análise em torno de pontos fortes e fracos da estratégia pedagógica explicitada em cada caso. Após a dinâmica em pequeno grupo alargar-se-ia a discussão para o grande grupo através da apresentação e análise das conclusões alcançadas.

Após a discussão destes casos ilustrativos de diferentes modelos pedagógicos ligados à promoção da Cidadania (Clarificação de Valores; Modelo cognitivo-desenvolvimentalista de Kholberg; e Educação para o Carácter), previa-se uma síntese das estratégias pedagógicas inerentes a cada modelo e a apresentação de outras, passíveis de serem concretizadas em contexto de sala de aula de FC. Por fim, no seguimento da literatura apresentada e discutida no subponto 3.2.2., considerando as potencialidades da tecnologia para a dinamização da ACND de FC, foi criado um blogue no *Wordpress* (<http://TiCidadania.wordpress.com/>) onde se elencaram um conjunto de recursos digitais e exemplos de estratégias de ensino

aprendizagem relacionadas com as grandes áreas temáticas definidas pela legislação portuguesa (LBSE1986 e, mais recentemente, o Despacho n.º19308/2008).



Figura 35 – Blogue estruturado em torno das áreas temáticas a desenvolver no domínio da FC com exemplos de recursos, projetos e iniciativas a explorar.

Pretendia-se com este recurso criar uma base de dados com elementos credíveis, exemplos ilustrativos de práticas e recursos à disposição dos professores que poderiam adaptar, implementar ou reinventar no âmbito das suas aulas de FC. Neste alinhamento, delinearam-se os objetivos formativos referidos no Quadro 11, a serem alcançados pelos formandos através da exploração individual e orientada do recurso e da concretização das atividades de identificação, seleção e reflexão propostas.

O desenho formativo delineado previa ainda o desenvolvimento de um projeto de ação a conceber pelos formandos e a aplicar em contexto de sala de aula (sessões de trabalho autónomo). De forma a dar suporte à intervenção pedagógica a realizar foi elaborado um guião de um plano de ação (Anexo 29) que orientaria a o processo de planificação. Este plano de ação era para ser desenvolvido em etapas a partir da identificação de um problema ou ideia geral, a delinear no início da OF.

Diretamente relacionado com o projeto de ação a desenvolver em sala de aula e após a exploração de diferentes estratégias pedagógicas e ferramentas de suporte às práticas pedagógico-didáticas, delineou-se um momento de trabalho colaborativo entre formandos com o intuito de serem construídos recursos pedagógicos adequados ao projeto a desenvolver. Na medida em que queríamos dar autonomia aos professores na construção

desses projetos não foram definidos aprioristicamente estratégias formativas para o desenvolvimento desses recursos.

Momento 3 – O conhecimento profissional docente no domínio da Formação Cívica

Momento 3 – O conhecimento profissional docente no domínio da Formação Cívica		
Objetivo Geral	Objetivos Específicos	Estratégias e Recursos
Desenvolver e co-construir o conhecimento profissional docente no domínio da FC	<ul style="list-style-type: none"> • Partilhar experiências formativas com o grupo-turma; • Manipular ferramentas tecnológicas que permitam a colaboração no âmbito de uma comunidade de prática; • Reconhecer as potencialidades da construção e desconstrução de casos para a promoção do conhecimento profissional docente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Análise e discussão dos guiões do plano de ação em grupo • Apresentação e discussão em grupo dos projetos desenvolvidos em contexto de sala de aula • Exploração dos casos analisados no momento 2 e desconstruídos na plataforma <i>DidaktosOnLine</i> • Construção e desconstrução de casos ilustrativos das suas práticas letivas

Quadro 12 – Objetivos, estratégias e recursos referentes ao terceiro momento da Oficina de Formação: “O conhecimento profissional docente no domínio da FC”.

O desenvolvimento do projeto a aplicar em contexto de sala de aula pressupunha tempo nas sessões presenciais para a partilha de experiências e troca de ideias em grupo relativamente à construção dos mesmos. Defendemos e procurámos pôr em marcha espaços de debate sobre os projetos no seio do grupo-turma, à luz do pensamento de Hutchings e Huber (2008) e de Nóvoa (2009b) que reiteram a necessidade de reforçar espaço conceptuais – *comunidades de prática* – construídos por grupos de educadores empenhados na mudança e na inovação, nos quais se discutem ideias sobre os processos de ensino e aprendizagem e se perspetivam estratégias comuns à altura dos desafios da formação pessoal, profissional e cívica dos alunos. Na medida em que não se poderia prever as dificuldades e *timings* da execução desse projeto, o desenho formativo procurou ser flexível desse ponto de vista, de forma a contribuir para o desenvolvimento do conhecimento profissional docente dos formandos no âmbito da ACND de FC. Garantimos através da flexibilidade e constante adaptação do plano de formação o princípio da *hipoteticidade* defendido por Garcia (1999, p. 204).

O desenho formativo da OF previa um hiato de tempo entre sessões presenciais durante o qual os formandos continuariam a implementar o seu projeto de ação. No decorrer desse tempo cada formando deveria elaborar uma pequena reflexão que partilhariam com os restantes formandos e investigadora na plataforma *TiCidadania*. Desta forma era possível continuar a acompanhar o desenvolvimento dos projetos e promover discussões online (assíncronas) sobre as práticas pedagógico-didáticas. O exercício de reflexão a desenvolver pelos formandos envolvia a resposta às seguintes perguntas: i) O que realizei nesta aula de FC? (remetendo para as etapas do plano de ação ou mencionando algum problema burocrático ou administrativo a que tiveram que dar resposta); ii) Consegui cumprir o plano que tinha delineado para esta aula? Se não, porquê? Quais foram as contrariedades ou as

dificuldades? iii) Qual foi a reação dos meus alunos às atividades por mim propostas? iv) Como me senti no decorrer da aula? E no final? (Satisfeita(o), frustrada(o), expectante...) Preciso de mudar alguma coisa na minha ação?

Por fim, tendo em vista a promoção da flexibilidade cognitiva dos professores delineou-se uma sequência formativa na qual se apresentariam os pressupostos da TFC e, em seguida, os casos analisados no momento 2, tendo por referência os princípios desta teoria e integrados na plataforma *DidaktosOnLine*⁶². A TFC encontra nos ambientes virtuais de aprendizagem, nomeadamente nos hipermédia, uma solução tecnológica para a implementação dos seus princípios pedagógicos (Spiro & Jehng, 1990), na medida em que estes garantem e promovem mecanismos privilegiados de multidimensionalidade e de interconetividade. Os meios tecnológicos colocam à nossa disposição um sem número de ferramentas e mecanismos capazes de transformar o modo como representamos e assimilamos o conhecimento. A interatividade possível entre o aprendente e o computador, assim como o grau de controlo que o mesmo exerce sobre o seu ritmo de aprendizagem e a informação a que acede, prevalecem como algumas das grandes vantagens da utilização educativa dos sistemas hipertexto e hipermédia. De referir ainda que a apresentação não-linear da informação obriga o aprendente a uma construção pessoal do conhecimento através das sucessivas associações que vai realizando durante a navegação no hiperespaço (Carvalho, 2000), concretizando-se deste modo uma aprendizagem mais dinâmica. O *DidaktosOnLine*, almejando estes propósitos, apresenta-se, acima de tudo, como um ambiente virtual de aprendizagem aberto, constituído por um conjunto de mecanismos distribuídos em rede. Esta ambiente virtual foi criado com o objetivo de incentivar a formação de comunidades de prática profissional docente capazes de criar materiais, conteúdos e percursos didáticos promotores de flexibilidade cognitiva.

Neste alinhamento, o conteúdo formativo desenvolvido para o efeito foi disponibilizado em <http://didaktos.ua.pt/projecto.asp?d=48&pr=366> (casos e respetiva desconstrução em minicases) de modo a ser explorado pelos formandos e desenvolver nos mesmos um conhecimento aprofundado no domínio da FC. Esta estratégia, que se acredita ser indutora de flexibilidade cognitiva, permitiria a integração dos conceitos teóricos explorados no

⁶² DIDAKTOS é o acrónimo de *Didactic Instructional Design for the Acquisition of Knowledge and Transfer to Other Situations* e enquadra-se num projeto desenvolvido na Universidade de Aveiro por Moreira e colaboradores (2001), estando na génese da criação do *DidaktosOnLine*. Com efeito, a dificuldade identificada no DIDAKTOS (desenvolvido em CD-ROM) de implementação de atividades colaborativas e distribuídas, de construção de conhecimento, dada a natureza não distribuída deste suporte tecnológico, deu origem ao *DidaktosOnLine* (Moreira, Almeida, & Raposo, 2005), que se tornou numa plataforma de livre acesso, distribuída e disponível *online*. Constituindo-se enquanto um “guião” vazio de conteúdos, mas estruturado de acordo com os princípios teóricos e didáticos da TFC, este ambiente virtual de aprendizagem tem na sua base um sistema de referências cruzadas, formando uma rede de associações ativadas a partir de palavras-chave (hiperligações). A rede possibilita ainda o armazenamento e a partilha de dados numa variedade de formatos, tais como som, texto, imagem, vídeo e animação. No entanto, o principal mecanismo desta plataforma é a oportunidade que dá ao utilizador de manipular a informação, interligando as múltiplas representações e dimensões de análise de determinado conceito ou conhecimento abstrato, sempre com base na latência da teoria que o informa.

Conhecedores dos efeitos negativos do excesso de informação e da possível desorientação que os sistemas de hiperligações podem provocar no aprendente, o *DidaktosOnLine* está organizado e estruturado de modo a que este nunca se sinta perdido. Uma das características que contribui para tal é a existência de informação adicional em cada uma das páginas visitadas que descreve sucintamente o mini-caso em escrutínio e localiza o utilizador no contexto geral do caso em análise. Outra vantagem da utilização destes hipermédia que reduz a sobrecarga de informação é a “presença” de percursos cognitivos fundamentados na intenção didática de quem os sugere e torna evidentes para o aluno – falamos das sequências especiais, da responsabilidade do professor –, que se afasta do preceito hipertextual de reprodução “*em cascata*” de hiperligações cada vez mais distantes do foco de partida.

momento 1 e 2 mediante os comentários temáticos indexados aos mini-casos e às travessias temáticas desenvolvidas. A estruturação de um projeto na plataforma *DidaktosOnLine*, desenvolvida à luz dos princípios da TFC e suportada por uma base de dados de acesso aleatório vai ao encontro do que Alarcão (2001) afirmava ser uma característica/potencialidade do paradigma emergente na investigação em educação, que previa o *“texto não standardizado, com recurso à multiplicidade de formas de expressão humana e ao multimédia”* (p. 141).

A conclusão da OF concretizar-se-ia através da escrita pelos formandos de um caso que refletisse a sua prática pedagógica em FC no corrente ano letivo. Esses casos seriam igualmente alvo de uma desconstrução segundo os cânones da TFC e analisados à luz dos temas essenciais da OF (competências de Cidadania; modelo pedagógico; estratégia pedagógica; contextos; recursos; gestão pedagógica; avaliação – ver Figura 37 – exemplo de matriz concetual). A elaboração de comentários temáticos anexados às situações pedagógico-didáticas dos próprios professores, possibilitaria uma análise aprofundada de conceitos fundamentais trabalhados no âmbito da OF. Além disso a associação de novos “casos” ao projeto já desenvolvido na plataforma *DidaktosOnLine*, ampliaria a base de dados e os cruzamentos ou travessias temáticas entre pequenos episódios (mini-casos) relacionados com o nosso domínio de conhecimento, o que permitiria uma análise multi-referencial, multi-perspetivada e, ao mesmo tempo, reveladora da riqueza concetual dos fenómenos em escrutínio (Moreira & Pedro, 2006).

Concluímos, afirmando que todos estes mecanismos e estratégias pedagógicas serviram o propósito de uma aprendizagem experiencial, à luz dos princípios de uma Cidadania participativa e promotora da construção colaborativa de conhecimento.

7.1.3. Implementação da Oficina de Formação

A OF teve lugar na Universidade de Aveiro de setembro de 2009 a junho de 2010. Daremos conta nesta subsecção do processo de implementação da OF contextualizando as opções tomadas e as adaptações necessárias que culminaram no desenho formativo explicitado acima. Primeiro explicitaremos a constituição do grupo de trabalho, depois as diferentes fases de implementação e, por fim, os devidos esclarecimentos relativamente ao papel da formadora-investigadora em todo o processo de formação.

Constituição do grupo de trabalho

De modo a contextualizarmos o processo de constituição do grupo de trabalho que fez parte da OF precisamos recuar ao início deste estudo. A investigação em escrutínio teve início em março de 2008, estando previstas na sua planificação inicial duas importantes fases de recolha de dados: a exploração do funcionamento da ACND de FC numa determinada escola com o intuito de estreitar laços de cooperação entre investigadores e professores e desenvolver um projeto integrado em torno deste tempo letivo. As várias reuniões realizadas entre a direção da escola e os professores e, posteriormente o EE que se desenrolou entre abril e agosto de 2008, revelaram as carências de formação neste domínio, a ausência de

uma estratégia delineada para a FC e as dificuldades em envolver os professores deste nível de escolaridade (3º CEB) em projetos que envolvem uma ACND cujos objetivos e funções pedagógicas não são inteiramente (re)conhecidas.

A complexidade da realidade e dos dados recolhidos conduziu-nos a um processo de conceção e de acreditação da OF alargado no tempo e, dado o nosso interesse em acompanhar os professores nas suas práticas pedagógicas ao longo de um ano letivo optou-se por realizar a OF apenas no ano letivo de 2009/2010. Conscientes que estávamos de que o envolvimento dos professores neste tipo de projetos está dependente das suas disponibilidades, prioridades formativas e crenças sobre o processo de desenvolvimento profissional, assim como das lógicas de organização das escolas e do sistema educativo em geral, mantivemos o contacto com a escola durante este hiato de tempo e assegurámos a abertura da direção ao desenvolvimento do projeto.

Antes do final do ano letivo de 2008/2009 voltou-se a realizar uma reunião onde se apresentaram aos DT os principais resultados do EE e a proposta da OF (ver Anexo 25). Dado que o ano letivo de 2009/2010 foi um ano de novo concurso nacional de colocação de professores, aguardámos os resultados do mesmo para concluirmos o processo de inscrição. Em finais de agosto, todos os professores entrevistados foram contactados e convidados para integrarem o grupo de trabalho da OF. Dos dez professores entrevistados no EE, um estava de baixa médica de longa duração, a quatro não lhes foi atribuído serviço docente na ACND de FC inviabilizando a sua participação na OF, três recusaram a proposta alegando a participação noutros projetos e formações. Os restantes dois aceitaram o desafio. Tendo em consideração as alterações significativas na composição e na distribuição do serviço regressámos à escola para propor a OF aos novos DT. Foram vários os contactos entre a investigadora e os DT da escola em questão, tendo-se negociado o horário das sessões de formação em função da disponibilidade e interesse dos mesmos. A agenda das sessões de formação para as manhãs de sábado, como seria expectável, motivaram alguns e excluíram outros. Dos 23 professores (doze do 2.º CEB e onze do 3.º CEB) apenas 5 professores aceitaram o desafio proposto (dois do 2.º CEB e quatro do 3.º CEB).

No final da primeira sessão e face a algumas ausências dois formandos propuseram à investigadora-formadora a extensão da inscrição a outros DT de outras escolas e, neste seguimento, vieram a integrar a OF mais 3 professores de outras escolas. Assim, o grupo de professores que iniciou esta OF era constituído por 10 elementos; no entanto, com o decorrer das sessões, 3 professores abandonaram o curso por problemas de saúde (as duas professoras que tinham participado no EE) e por falta de disponibilidade para a concretização das tarefas solicitadas.

Sintetizamos no Quadro 13 (abaixo) todos os professores que participaram nesta OF concluindo-a com aproveitamento. Apresentamos ainda a relação entre os diferentes elementos do grupo de trabalho formado para OF em escrutínio, com as suas características pessoais e profissionais (dados recolhidos através do questionário de expectativas iniciais – Anexo 4a.).

	Professores de Formação Cívica						
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7
Escola	A	A	A	A	B	C	D
Nível de escolaridade da Turma de FC	5.º	7.º	9.º	9.º	8.º	8.º	a)
Área disciplinar	Educação Física	Físico Química	Inglês.	Educação Física	Inglês	Físico Química	Inglês
Experiência em FC	5-8	0	0	0	5-8	1-2	5-8
Género	M	M	F	M	F	F	F
Idade	37	46	35	37	39	42	37
Anos de serviço	13	22	13	13	13	19	14
Situação profissional	PQZP	PQND	PQZP	PQZP	PQND	PQND	PQND
Outras disciplinas lecionadas	-	-	EA	Dança	EA AP	-	AP
Formação anterior em EpC ou FC	não	não	não	não	não	não	não

Quadro 13 – Caracterização dos elementos do grupo de trabalho da OF – estudo principal, ano letivo de 2009/2010.

Constatamos pela análise do Quadro 13 que o grupo de trabalho da OF foi composto por 7 elementos, quatro do sexo feminino e três do sexo masculino com idades compreendidas entre os 35 e os 46 anos. Todos os professores tinham na época mais de 13 anos de serviço, sendo que um deles tinha já 22 anos de serviço. Quanto à situação profissional quatro faziam parte do Quadros de Nomeação Definitiva enquanto três pertenciam ao Quadro de Zona Pedagógica. As suas formações iniciais eram diversas⁶³ à semelhança dos professores entrevistados no EE. Esta formação inicial foi adquirida maioritariamente em Universidades Públicas (6) e uma delas numa Escola Superior de Educação. Verificou-se ainda que duas professoras (P3-EP e P7-EP) possuíam formação pós-graduada (mestrado) e que nenhum fez qualquer tipo de formação no domínio da EpC. Quanto à experiência destes professores no domínio da FC três revelaram ser a primeira vez que eram responsáveis pela FC, uma já tinha exercido estas funções pelo menos 1 a 2 vezes, enquanto os restantes entre 5 a 8 vezes (n=3). Quanto à opinião relativamente ao serviço docente em FC todos os que já exerceram esta função partilharam uma opinião positiva em relação à mesma.

⁶³ A formação inicial do grupo de trabalho divide-se em: Educação Física (2), Português-Inglês (2), Física-Química (2), Química (1), um de Biologia-Geologia (1), um de Educação Musical (1), e uma de Inglês- alemão (1).

Uma vez que os professores que integraram a OF não correspondiam aos professores entrevistados na primeira fase deste projeto (EE) – pelas razões explicitadas acima – sentimos necessidade de questionar os formandos quanto às suas expetativas na OF (ver subsecção 5.3.2 – questionários). A análise da dimensão das expetativas do questionário preenchido na primeira sessão proporciona-nos ainda uma caracterização dos mesmos quanto ao seu desenvolvimento e conhecimento profissional no domínio da FC e neste sentido é analisado em profundidade no subponto da análise e discussão dos resultados do EP (7.2).

Fases do percurso formativo: descrição do processo

A OF decorreu ao longo do ano letivo de 2009/2010, iniciando-se a 19 de setembro de 2009 e terminando a 31 de maio de 2010.

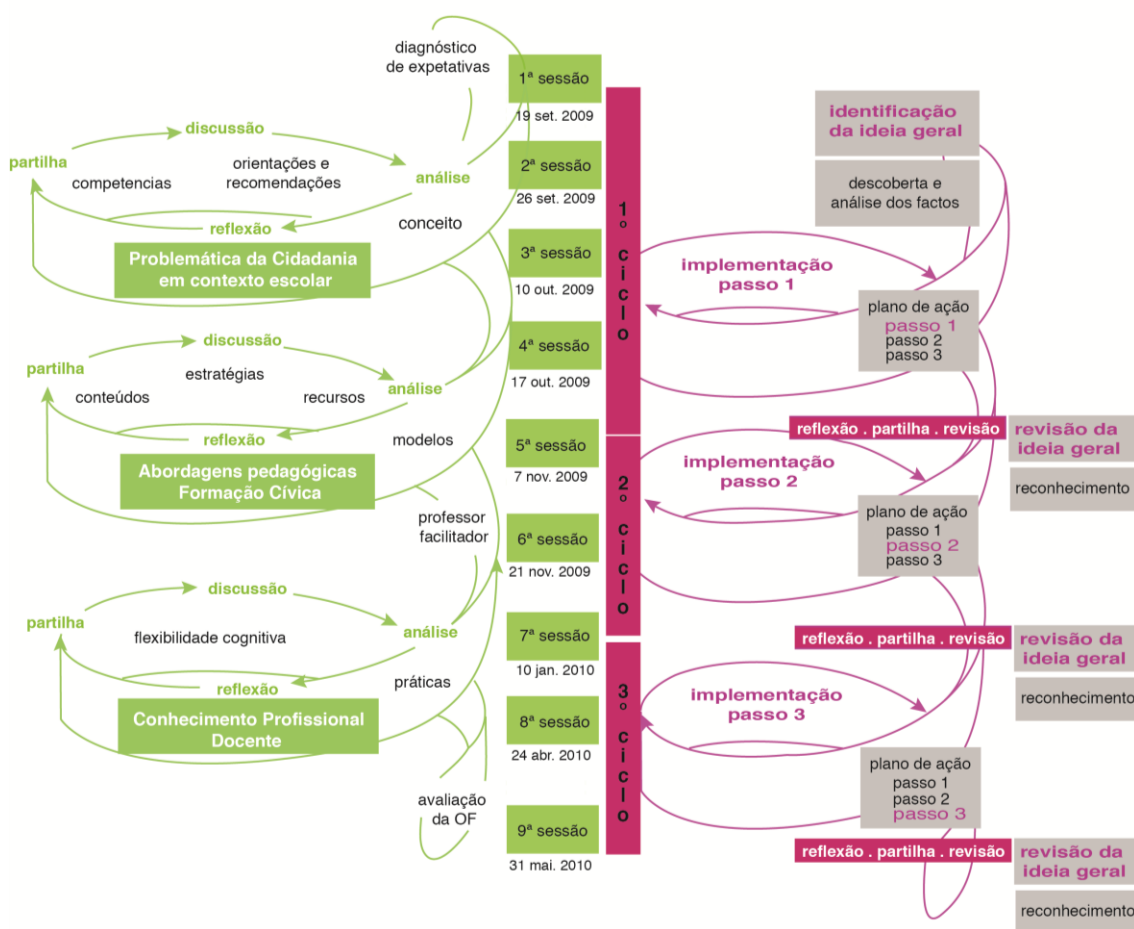


Figura 36 – Desenho formativo geral com indicação das sessões da Oficina de Formação e respetivas datas de concretização.

A generalidade das sessões de formação presenciais ocorreram durante setembro e dezembro (correspondendo do ao 1.º período escolar). Durante os meses seguintes os professores implementaram, em contexto de sala de aula, os planos de ação por si delineados e foram acompanhados pela investigadora-formadora através da plataforma *TiCidadania*. Já na reta final do ano letivo (3.º período do calendário escolar) realizaram-se as

duas últimas sessões presenciais de análise e discussão do trabalho desenvolvido. Para uma compreensão situada e aprofundada deste percurso formativo passamos a descrever os diferentes momentos que alicerçaram a nossa ação. Com o objetivo de não dispersar o leitor, apenas apresentaremos e discutiremos os dados recolhidos num segundo momento (subsecção 7.2), muito embora, na descrição que se segue, identifiquemos os momentos-chave de recolha desses mesmos dados. Introduzimos no esquema da página 202 (desenho formativo) as datas de realização de cada uma das sessões de forma a situar no tempo o desenho formativo – Figura 36.

Momento 1: A Problemática da Cidadania em contexto escola

1ª sessão

Na primeira sessão de formação⁶⁴ procedeu-se à apresentação geral dos objetivos e pressupostos da OF, assim como à explicação da investigação a ela alicerçada. Neste enquadramento foi solicitada autorização aos formandos, por escrito, para o registo de vídeo das sessões de formação e da sua utilização no projeto de investigação em curso. As principais conclusões do EE (sintetizadas na subsecção 6.3.) foram apresentadas e discutidas em grupo. Deste modo foi possível confrontar os professores com os resultados do EE e identificar o posicionamento e identificação dos mesmos com essas conclusões.

Depois de esclarecidas as principais motivações inerentes ao desenvolvimento do projeto de investigação-formação e justificadas as atividades de formação delineadas para a OF, foi apresentada a plataforma *TiCidadania*, de modo a que os formandos se ambientassem ao seu funcionamento. Contextualizado este mecanismo de suporte através da explicação do conceito de Web 2.0 e de redes sociais, apelou-se à importância da colaboração e troca de experiências de formação em ambientes virtuais de aprendizagem esclarecendo-se deste modo os propósitos da comunidade a desenvolver através da plataforma *TiCidadania* no decorrer da OF. Após o seu registo, os formandos tiveram a oportunidade de explorar as diferentes ferramentas e mecanismos disponíveis na plataforma e procederam ao preenchimento online do questionário de expectativas iniciais (Anexo 4a.).

Recordamos que no espaço temporal em que se realizou esta OF verificaram-se importantes convulsões e manifestações de desagrado dos professores face à política educativa vigente⁶⁵. Essa posição de descontentamento ficou também registada nas discussões e demais oportunidades de partilha de experiências na OF, verificando-se logo na 1ª sessão de

⁶⁴ O percurso formativo delineado no domínio deste projeto de dupla modelização (investigação-formação) iniciou-se de forma atribulada pelas razões mencionadas no ponto anterior relativo à constituição do grupo de trabalho. Assim, realizaram-se duas sessões de formação com formandos diferentes mas versando os conteúdos e objetivos da primeira sessão, e duas sessões de formação individuais (relativas à 1ª e 2ª sessões) com dois elementos do grupo de forma a estes serem integrados de forma adequada no processo de formação já iniciado. Este processo de estabilização do grupo ocorreu num espaço temporal de 15 dias e embora tenha resultado na duplicação de momentos formativos para a formadora, não influenciou o percurso formativo dos professores participantes, na medida em que estes foram integrados de forma individual e atenta pela investigadora. Além disso as duas sessões de formação individuais permitiram ainda explorar os contextos escolares e profissionais das professoras integradas na OF e que não pertenciam à escola na qual se tinha realizado o estudo exploratório, enriquecendo-se desta forma os dados recolhidos sobre estes elementos para a nossa investigação.

⁶⁵ O ano letivo em estudo correspondeu ao mandato da Ministra da Educação Maria de Lurdes Rodrigues (XVII governo constitucional) e ao início do processo de implementação do Modelo de Avaliação dos Professores, fortemente contestado.

formação uma grande necessidade de exteriorização dos problemas quotidianos dos professores que, de acordo com os próprios, justificam o uso burocrático-administrativo da FC.

2ª sessão

Seguindo as três espirais formativas (dimensão verde) apresentadas no esquema da Figura 36, a 2ª sessão debruçou-se sobre a problemática da Cidadania em contexto escolar, que embora aflorada na primeira sessão teve particular destaque nesta sessão. O módulo foi introduzido através do recurso intitulado “*Vivemos numa bolha*” (ver explicações na seção anterior). Finda a reflexão individual os formandos partilharam as suas conceções de Cidadania em grupo. Discutidas as ideias principais destacou-se o carácter polissémico do conceito, a sua ligação aos valores, à cultura, aos processos de socialização, aos direitos e deveres, às regras, etc. Por fim, solicitou-se aos formandos como tarefa em trabalho autónomo a elaboração de uma definição “pessoal” de Cidadania – a integrar no seu blogue na plataforma *TiCidadania* –, tendo em consideração as dimensões exploradas na tarefa e a posterior discussão em grupo. Ainda nesta sessão da OF foram apresentadas as dimensões e competências de Cidadania e, numa base dialogante, questionaram-se os formandos relativamente à sua pertinência. Também o documento *Objectivos estratégicos e recomendações para um Plano de Acção de Educação e de Formação para a Cidadania* do Fórum Educação para a Cidadania (2008) foi apresentado em linhas gerais de forma a ser utilizado como recurso e ferramenta de trabalho nos projetos a desenvolver.

Na fase final da sessão de formação discutiram-se as diretrizes ministeriais, as orientações curriculares definidas pelas escolas relativamente à operacionalização da FC. Discutiu-se ainda a falta de coordenação nas escolas relativamente à FC e os formandos apresentaram os *timings* das suas escola e turmas. Na vertente do trabalho de formação-ação iniciou-se no final desta sessão um processo de identificação conjunta das ideias ou problemáticas a explorar em contexto de sala de aula. Neste processo de análise das políticas internas das escolas relativamente à FC debateram-se sobre as temáticas a privilegiar e as principais ações a desenvolver.

Momento 2: Abordagens Pedagógicas na ACND de FC

3ª e 4ª sessão

Duas semanas depois a atenção focalizou-se na operacionalização da ACND de FC. Num primeiro momento partilharam-se ainda algumas conceções e práticas em torno da EpC. Procurou-se destacar a diferença entre a FC e a EpC, enquadrando o processo de introdução da FC no SEP e ideias de transdisciplinaridade. Os problemas e dificuldades associadas à operacionalização da FC foram ainda discutidos por todos e geridos pela investigadora-formadora.

Na medida em que relatos pormenorizados de experiências pedagógicas, em formato de narrativa textual⁶⁶, podem ser equacionados e trabalhados como ótimos recursos promotores de conhecimento situado e multi-perspectivado, a atividade realizada nestas duas sessões

⁶⁶ Assim como relatos em vídeo, áudio e outros.

presenciais baseou-se na análise dos três casos (Anexo 27), construídos para o efeito, relativos a vivências pedagógicas em FC e, de alguma forma, representativos de estratégias educativas passíveis de serem aplicadas em contexto escolar.

A divisão inicial em pequenos grupos permitiu aos formandos partilharem ideias que posteriormente apresentaram e discutiram com o grupo turma. A discussão em torno das práticas pedagógico-didáticas descritas nos casos espoletaram diferentes conceções dos professores, uma análise sobre o papel do professor e os seus limites neste domínio, e sobretudo novas propostas ou nuances das estratégias pedagógicas apresentadas. Dada a impossibilidade de analisar os três casos em contexto de formação na 3ª sessão, um dos casos foi discutido online de forma assíncrona na plataforma *TiCidadania*, durante a semana que mediou as duas sessões e depois as suas ideias principais sintetizadas e debatidas presencialmente.

5ª sessão

Ainda inserida no segundo momento, mas focada nas potencialidades das TIC para as práticas em FC a 5ª sessão teve início com a exploração da ideia de mudança de paradigma do professor face a um incremento da utilização das tecnologias. De seguida foi apresentada a atividade a desenvolver durante a sessão. O objetivo geral desta sessão era contribuir para que os formandos desenvolvessem competências inovadoras de utilização das TIC nos processos de ensino/aprendizagem no âmbito da ACN de FC. Os objetivos formulados para esta sessão elencados na segunda linha do Quadro 11 foram desenvolvidos através de uma atividade de exploração orientada no blogue *TiCidadania* (<http://ticidadania.wordpress.com>). No final desta sessão houve um primeiro momento de feedback da investigadora-formadora relativamente aos projetos a desenvolver em contexto de sala de aula, tendo por base os planos de ação formulados e partilhados online pelos formandos na semana anterior.

Momento 3: O Conhecimento Profissional Docente na Formação Cívica

6ª sessão

A pedido dos formandos a 6ª sessão de OF foi inteiramente destinada à partilha de ideias e discussão dos projetos de cada um para com todos. Através desta sessão foi possível perceber as principais dificuldades dos professores no terreno e os desafios que atravessam diariamente para implementação de projetos inovadores ou práticas diferentes das habituais. Esta apresentação e discussão foi realizada num ambiente informal (grupo disposto em roda) propiciando o debate de ideias e a partilha de sugestões de todos os elementos do grupo para a solução de problemas ou obstáculos apresentados. Deste modo, cada elemento do grupo tomou conhecimento das ideias de todos os outros colegas tornando possível esclarecer dúvidas comuns. Surgiram ainda novas ideias e partilharam-se recursos e experiências. No final desta sessão e novamente negociado com os formandos agendou-se a próxima sessão para o início do 2.º período, na qual se apresentariam mais detalhes sobre os projetos em curso em contexto de sala de aula e se faria nova avaliação e análise entre todos.

7ª sessão

Esta sessão teve o seu enfoque na apresentação e discussão em grupo dos planos de ação a desenvolver no âmbito da ACND de FC. Através do diálogo entre todos os elementos do grupo de trabalho foi possível criar um ambiente propício à colaboração e à partilha de dúvidas. Além disso, tendo a investigadora-formadora tomado conhecimento na sessão de formação anterior das ideias principais dos planos de ação a desenvolver pelos formandos, maioritariamente a dinamização de blogues e a construção de narrativas digitais, apresentou alguns conceitos-chave em torno dessas mesmas estratégias e ferramentas, lançando pistas orientadoras para o seu desenvolvimento e aplicação no terreno.

Num segundo momento da sessão de formação, os formandos foram divididos em dois grupos de trabalho. Um dos grupos formado pelos professores que partilharam interesses na utilização de blogues em contexto de sala de aula partilharam ideias, formas de dinamização de blogues e discutiram critérios de avaliação das interações online. Nesse seguimento foi-lhes proposta uma atividade. A base desta atividade surge da defesa de que uma adequada intervenção pedagógica se estrutura em torno das suas finalidades e são essas que ditam os elementos de avaliação a ter em conta. A dinamização de atividades pedagógicas através da utilização de blogues no âmbito da ACND de FC exige uma reflexão explícita dos seus objetivos e a subsequente definição dos elementos de avaliação dos alunos que permitam ao professor compreender se os objetivos de aprendizagem foram atingidos. Nesse sentido foi solicitado aos formandos que optaram pela dinamização de blogues nos seus planos de ação (P6; P7 e P5) que tivessem em consideração que deveriam: i) identificar tipos de atividades a dinamizar através do blogue ii) refletir sobre os parâmetros e critérios de avaliação a privilegiar nas dimensões cognitiva, sócio-afectiva e de ação; iii) desenvolver uma grelha de avaliação da participação online dos alunos; iv) desenvolver ou adaptar uma grelha de observação para o contexto de sala de aula.

Ao segundo grupo, composto pelos formandos que optaram por trabalhar com os alunos na modalidade de trabalho de grupo e/ou na criação de narrativas digitais (P1; P2; P3 e P4) foram apresentados alguns documentos de trabalho que os orientava para a importância de dar instruções claras sobre a execução de trabalhos de grupo ou individuais. Partiu-se do pressuposto de que a criação em grupo de narrativas digitais exige a definição de linhas orientadoras para as diferentes fases de realização do trabalho. É essencial clarificar desde o início os objetivos do trabalho. A concretização deste trabalho exige da parte dos alunos a problematização da temática, pesquisa e recolha de informação e de material multimédia, elaboração de um guião e edição de um filme. O resultado final deveria ser um filme, com duração máxima de 2 a 3 minutos, integrando materiais recolhidos e/ou digitalizados (fotografias ou filme), música e, sempre que possível, narração (voz). Solicitou-se aos elementos do grupo que i) refletissem sobre as fases do trabalho de grupo; ii) concebessem documentos orientadores para o desenvolvimento dos trabalhos de grupo.

Através desta atividade pretendia-se que os formandos se identificassem com tarefas comuns e desenvolvessem mecanismos de trabalho colaborativo que sustentasse o trabalho individual que cada um teria que desenvolver com a sua turma. Esta intenção não foi bem

sucedida dado que não se verificou, por parte do segundo grupo, qualquer tipo de colaboração para o término da tarefa, finda a sessão de formação destinada à mesma.

No final desta sessão foi solicitado aos formandos que realizassem ao longo dos 3 meses seguintes (até à sessão seguinte) um exercício de reflexão sobre a aplicação dos planos de ação (cujas perguntas orientadoras foram descritas no subponto anterior). Esta reflexão deveria ser partilhada no blogue pessoal de cada formando disponível na plataforma *TiCidadania*.

8ª e 9ª sessão

Ao longo dos três meses que mediarão a 7ª e a 8ª sessão da OF os formandos foram acompanhados virtualmente pela investigadora-formadora que foi comentando e facilitando os processos de reflexão dos formandos materializados em relatos semanais. É importante referir que muito embora esta tarefa reflexiva tenha sido pedida a todos os formandos, nem todos a realizaram (P1; P2 e P4), apesar das diligências tomadas pela investigadora-formadora. Na 8ª sessão e dando corpo ao modelo pedagógico que esteve na base desta OF o principal enfoque foi para os projetos desenvolvidos pelos formandos e na análise multidimensional e interconectada de episódios e vivências pedagógicas segundo os princípios da TFC. Para se promover um entendimento mais claro e aprofundado sobre a TFC e o ensino baseado em casos que a suporta, esta sessão contou com a participação do Professor Doutor António Moreira, especialista neste domínio e que apresentou de forma simples mas enriquecedora os princípios orientadores da TFC. De modo a apoiar a tarefa e criar pontes de ligação com o trabalho a desenvolver a investigadora-formadora realizou previamente o processo de desconstrução dos três casos trabalhados pelos formandos no momento 2, apresentando-o em contexto de formação e disponibilizando para exploração esse projeto na plataforma *DidaktosOnline*. A matriz concetual do mesmo está representada na Figura 37, na qual é possível visualizar os temas associados a cada um dos mini-casos desconstruídos dos casos trabalhados.

Formação para a Cidadania e desenvolvimento de comunidades de prática por recurso às TIC
Matriz Conceptual

	Caso Mini-caso	"Pequenos furtos"					"No meu corpo só mexe quem eu deixo"				"Múltiplos trabalhos de grupo"				
		1A	1B	1C	1D	1E	2A	2B	2C	2D	3A	3B	3C	3D	3E
T e m a s	Competências cognitivas														
	Competências de acção ou sociais														
	Competências ético-afectivas														
	Conteúdo temático														
	Modelo pedagógico														
	Estratégia pedagógica														
	Recurso pedagógico														
	Gestão de aula														
	Espaço pedagógico														
	Contexto escolar/local														
	Avaliação														

1 A Como agir face ao problema?
2 B Implementação da estratégia
3 C Início da discussão
4 D Equacionar alternativas
5 E Missão cumprida?

2 A Um novo rumo
3 B Responsabilizar cada um...
4 C Formular regras em conjunto
5 D Intencionalidades

3 A Dar voz aos alunos
4 B Desenvolvimento dos trabalhos
5 C Plagiar é errado?
6 D Apresentação dos trabalhos
7 E Cumprimento de regras

Figura 37 – Matriz concetual dos casos trabalhados na OF e desconstruídos segundo os princípios da TFC

Ao contrário do inicialmente previsto, que previa que fossem os próprios formandos a escrever os casos relativos às suas práticas, por uma questão de tempo (estávamos já nas duas últimas sessões) a investigadora-formadora transformou os relatos semanais das professora P3, P5, P6 e P7 (as que tinham concretizado a tarefa) em casos. Foram esses casos que serviram de suporte à última atividade realizada no âmbito da OF. Cada professora-formanda teve que desconstruir a sua vivência pedagógica no domínio da FC ao longo daquele ano letivo (materializada em caso) – segundo os princípios da TFC, isto é, dividir o seu caso em mini-casos. Procurava-se desta forma que os formandos analisassem os seus relatos e os conseguissem desconstruir em unidades mais pequenas para posteriormente os analisarem e comentarem de acordo com diferentes perspetivas de análise (temas que equivaliam a conceitos teóricos explorados ao longo da OF), enriquecendo desta forma o conhecimento que detinham sobre o ato de ensinar no domínio da FC. Para cada mini-caso foi pedido que assinalassem a presença de conceitos/conteúdos trabalhados na OF. De modo a circunscrever os temas a trabalhar, elencamos e descrevemos genericamente os conceitos trabalhados em contexto de formação⁶⁷ (competências de Cidadania; estratégia pedagógica; recursos; contexto; modelo pedagógico; conteúdos, etc.). Depois de associarem possíveis temas aos mini-casos foi pedido aos formandos que elaborassem comentários interligando conceitos teóricos (temas de complexidade concetual) às práticas (descritas nos mini-casos).

Aproximando-se o final do ano letivo foi realizada a última sessão da OF que teve como principal objetivo analisar e avaliar o trabalho desenvolvido ao longo do ano e, em particular, analisar o trabalho de desconstrução e análise temática das experiências pedagógicas dos formandos solicitada na sessão anterior. A realização desta tarefa constitui uma das grandes dificuldades da OF para os formandos e por inerência o objetivo menos conseguido da proposta formativa. A terminologia associada à TFC representou um dos grandes obstáculos que resultou inclusive em posições de resistência à tarefa. Apesar das contrariedades verificadas este trabalho funcionou como uma ponte entre o trabalho desenvolvido em contexto de sala de aula, as trocas e partilhas que tiveram lugar em contexto de formação e nos conceitos teóricos abordados na mesma. A análise de todo este trabalho possibilitou ainda uma discussão em torno do conhecimento profissional do professor no domínio da FC, cujos principais indícios foram discutidos pelo grupo turma. No final da OF os formandos preencheram ainda um questionário de avaliação da formação cuja estrutura foi descrita na subsecção 4.3 e os resultados discutidos no subponto 7.2.

Papel da investigadora-formadora

Tal como tivemos oportunidade de referir no capítulo 5 relativo às opções epistemológicas e metodológicas, a investigadora desempenhou na fase do EP um duplo papel de investigadora-formadora, tendo em vista a consecução dos objetivos de investigação e de formação traçados. Enquanto formadora exerceu o papel de facilitadora, impulsionadora do diálogo e da partilha de experiências, mentor e agente de mudança, tanto nas sessões de

⁶⁷ Além disso foi entregue aos formandos um outro documento, semelhante à Figura 37, que facilitaria aos formandos na construção de uma matriz concetual que possibilitaria uma síntese gráfica dos mini-casos e dos temas a eles associados.

formação presenciais como em todos os momentos de interação online no âmbito da OF. O processo de supervisão levado a cabo envolveu a formadora num importante papel reflexivo e de gestão da formação, atenta aos contextos pedagógicos, às práticas quotidianas e aos contextos profissionais dos formandos (Sacristan, 1991). Esta postura atenta que reconhece as dimensões inerentes à profissionalidade docente foi propiciadora do suporte e dos reajustes necessários, assim como da capacidade de informar e questionar os formandos e colaborar com os mesmos nos seus processos de (re)construção de conceções e práticas.

Como investigadora foi necessário preparar os recursos necessários à formação, à implementação do projeto de ação e respetiva recolha de dados, acompanhando e supervisionando os formandos no decurso do ano letivo e à medida que os sujeitos iam desenvolvendo as suas práticas pedagógico-didáticas.

7.1.4. Avaliação

Entendemos à luz do que preconiza Álvarez Méndez que a avaliação deve ser encarada *“como uma atividade crítica de aprendizagem porque se assume que, através dela, adquirimos conhecimento”* (2002, p. 16). Neste suponto fazemos referência à avaliação na medida em que esta representa uma etapa obrigatória e essencial num percurso formativo. Explicitaremos em seguida os critérios e procedimentos utilizados pela investigadora-formadora na avaliação do trabalho desenvolvido pelos formandos no contexto da OF. Num segundo momento, relembremos o papel da avaliação da OF pelos formandos efetuada através de um questionário, desenvolvido para o efeito e descrito na secção da metodologia, subsecção de inquéritos. Muito embora se reconheça que a OF delineada englobava objetivos ambiciosos para professores que nunca tinham frequentado formação no domínio da EpC, considerámos que o trabalho desenvolvido pela maioria dos formandos foi ao encontro das nossas expetativas e contribuiu para dinâmicas, em contexto de sala aula, inovadoras e promotoras de competências de Cidadania. Sobre estas dinâmicas e resultados debruçar-nos-emos em pormenor no subponto seguinte (6.2) quando analisarmos de modo exaustivo os dados deste EP.

Sobre o trabalho desenvolvido pelos formandos

No âmbito da OF realizada foram estabelecidos critérios e parâmetros de avaliação não só para efeitos administrativos – recordamos que da frequência com aproveitamento da OF relevavam dois créditos para a carreira docente, atribuídos pelo CCPFC, entidade reguladora da formação de professores a nível nacional – mas, sobretudo, porque os mecanismos de avaliação possibilitaram uma regulação do trabalho desenvolvido ao longo da OF e importantes reajustes e adaptações com vista a uma maior adequação da formação às reais necessidades e contextos profissionais dos formandos. Para o efeito foram delineados e posteriormente discutidos com os formandos três dimensões, subdivididas em parâmetros e critérios de avaliação. A grelha com todas as especificações pode ser consultada em anexo – Anexo 26.

A dimensão assiduidade incluía as presenças nas sessões presenciais e o cumprimento dos prazos estipulados para a concretização das tarefas. Quanto a estes parâmetros havia ainda a respeitar os seguintes critérios: a pontualidade e a frequência obrigatória de pelo menos 18 das 25 horas totais presenciais, cumprindo-se o estipulado pelo Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro alterado pelo Decreto-Lei n.º 155/1999 de 10 de Maio e pelo Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de Janeiro) e respetivo regulamento do Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua que delimita as faltas dos formandos a um máximo de um terço das “sessões presenciais conjuntas” de formação.

Numa segunda dimensão de participação e colaboração foram tidas em consideração, numa vertente oral, as intervenções nas discussões em pequeno grupo e nas discussões em grupo alargado, assim como as intervenções espontâneas. Numa vertente escrita valorizou-se a dinamização da página pessoal na plataforma *TiCidadania* (através de reflexões críticas, sugestões, testemunhos e partilhas) assim como a interação e participação nos fóruns de discussão. Para todos estes parâmetros de avaliação relevaram os critérios de frequência, clareza, relevância, empenho e motivação.

Por fim, na dimensão diretamente associada ao percurso em trabalho autónomo foi considerado o processo de planificação, desenvolvimento, implementação e avaliação do projeto de ação, cujos parâmetros delineados mostraram ser demasiado ambiciosos. Dos parâmetros listados (Anexo 26) relevaram para avaliação: a elaboração e melhoria do guião de desenvolvimento do plano de ação; a criação de recursos e/ou instrumentos de avaliação de suporte à realização do projeto a implementar; a concretização do trabalho de projeto em contexto de sala de aula; a reflexão crítica sobre o projeto implementado; a partilha de experiências com o grupo-turma e o processo de construção e desconstrução das suas vivências pedagógicas e respetiva análise de acordo com os princípios da TFC (valorizando a análise através de múltiplas perspetivas). Os critérios que relevaram para a avaliação nesta dimensão foram os seguintes: relevância, exequibilidade, clareza, organização e originalidade do projeto proposto e desenvolvido, assim como, a capacidade do mesmo promover dinâmicas de interação e o envolvimento com e entre os alunos. Os resultados da formação e o trabalho desenvolvido pelos formandos serão discutidos em pormenor no subponto 7.2.

Avaliação da Oficina de Formação na perspetiva dos formandos

Tal como referido anteriormente, esta OF pretendeu criar espaços de partilha e crescimento profissional entre os formandos, abrindo os horizontes da investigação no domínio da EpC em partilhar no campo específico da ACND de FC. O desenvolvimento de qualquer programa de formação ou intervenção exige mecanismos de avaliação, de modo a ser valorizada e demonstrada a sua pertinência e funcionalidade. A avaliação deve ser, por isso, encarada como parte integrante de um processo de formação, possibilitando a tomada de decisões e a emissão de juízos de valor sobre o programa. Uma das estratégias utilizada para a avaliação da formação por parte dos formandos foi a resposta a um questionário, cujos objetivos e estrutura foram descritos na subsecção 5.3.2 – questionário de avaliação (Anexo 4b.). Os resultados deste questionário serão apresentados no ponto seguinte da análise dos dados na

medida em que nos permitiu discutir aspetos relevantes do ponto de vista da natureza da formação associada à FC.

7.2. A formação de professores e a integração da Formação Cívica no sistema educativo Português – análise e discussão dos resultados

Sustentámos o nosso estudo na evidência de que os professores necessitam de desenvolver um conjunto de conhecimentos e competências a fim de levar a cabo com eficácia a sua função de ensinar. Apresentámos ainda dados de estudos anteriores e do nosso EE que demonstram que a ausência de uma ideia clara e sustentada dos objetivos e propósitos da ACND de FC assim como de formação especializada neste domínio representam barreiras à operacionalização da FC. Neste alinhamento de ideias desenvolvemos um percurso formativo que permitisse aprofundar o conhecimento sobre as diferentes variáveis que estavam em jogo e que se apresentavam como dificuldades e entraves à integração e sucesso da ACND de FC no SEP. O subponto que aqui introduzimos pretende descrever e discutir os dados recolhidos na Fase 2 – EP. Contudo, antes de passarmos a este momento de discussão dos dados, é essencial retomarmos algumas opções metodológicas e procedimentos de análise que apresentamos e discutimos em traços gerais no Capítulo 4 e esclarecer nesta fase, dado o carácter não linear do nosso estudo e a interligação do EE com o EP. Assim, apresentamos em seguida uma breve descrição e justificação relativa aos casos – professores – seleccionados para análise do EP, e as respetivas dimensões e categorias de análise utilizadas.

7.2.1. Sobre o estudo principal

O EP – Fase 2 – alicerçou-se na formação e acompanhamento de um grupo de professores, tendo por base os resultados do EE e a revisão da literatura no domínio. A finalidade deste percurso formativo concebido e implementado era possibilitar aos formandos espaços de reflexão e discussão sobre as suas conceções e práticas pedagógico-didáticas, o contacto com abordagens pedagógicas diversificadas e a oportunidade de desenvolverem, de forma sustentada e supervisionada, um projeto no domínio da Cidadania em contexto de sala de aula, rompendo com as práticas correntes de uso administrativo e burocrático destes tempos letivos.

No Capítulo 5 caracterizámos o nosso trabalho investigativo como um estudo de dupla modelização: formativo-investigativo, envolvendo respetivamente princípios metodológicos da investigação-ação e do estudo de caso. No subponto anterior explicitámos as fases do percurso formativo evidenciando as espirais que foram sustentando a nossa intervenção enquanto formadora-investigadora com os professores participantes na OF e, paralelamente, a intervenção dos formandos-professores com os seus alunos de FC, em contexto de sala de aula. Nesta subsecção procuramos continuar a dar resposta às nossas perguntas de investigação e, para isso, considerámos essencial esclarecer algumas opções metodológicas relativamente ao EP.

Os professores que participaram na OF constituíram um único grupo de trabalho e toda a formação desenvolvida contemplou, tal como descrevemos anteriormente, os 7 participantes caracterizados na subsecção 7.1.3 (subponto referente à constituição do grupo de trabalho). A análise dos dados abrangeu todos os participantes na OF. No entanto, a apresentação e discussão dos resultados que introduzimos neste suponto refletir-se-á de modo mais específico na trajetória formativa de 3 formandos-professores, particularmente no que diz respeito às práticas pedagógico-didáticas na FC. A focalização a que nos referimos sustentou-se na recolha de dados adicionais sobre estas formandas, nomeadamente através da observação de aulas, da realização de entrevistas a alguns alunos das respetivas turmas, assim como de entrevistas às respetivas formandas sobre o impacto da formação dois anos após a conclusão da OF.

As formandas selecionadas para uma análise de carácter mais individual representam 3 escolas distintas, cruzando-se assim algumas possíveis variáveis de contexto relevantes para a nossa investigação. A experiência destas três formandas na lecionação da FC também difere entre nenhuma, pouca e bastante – dados que podem ser confirmados no Quadro 13 – e que enriqueceram a nossa análise.

Passamos a explicitar as razões que nos levaram a excluir de uma análise individual os restantes 4 formandos. Os formandos P1 e P7 não foram selecionados para uma análise das práticas pedagógico-didáticas pelo facto de ambos não lecionarem turmas do 3.º CEB de FC (nível de ensino e enfoque deste estudo) no ano letivo de realização da OF. O P1 lecionava FC mas a uma turma do 5º ano de escolaridade; já o P7, embora lecionasse no nível de escolaridade em estudo, não teve serviço docente em FC no corrente ano letivo, tendo desenvolvido o seu projeto de ação numa turma de Área de Projeto. Quanto aos formandos P4 e P2, embora apresentassem as condições base para o nosso estudo, o seu trajeto formativo não nos possibilitou recolher todas as informações relevantes e necessárias para a resposta às nossas perguntas de investigação (Stake, 2009; Yin, 2003), i.e., ao longo do ano letivo não tiveram uma atuação sistemática na FC e na OF que nos permitisse aferir e compreender as suas práticas pedagógicas. Pelo contrário, as formandas P3, P5 e P6, para além de representarem diferentes contextos e condições formativas, responderam de forma entusiasta aos desafios lançados, cumprindo atempadamente com as tarefas propostas e envolvendo-se de forma significativa ao longo do percurso formativo, o que tornou as suas trajetórias formativas mais ricas e relevantes para análise.

Muito embora a nossa atenção se tenha focalizado nas trajetórias formativas destas 3 formandas, recorreremos a dados de outros formandos (ao nível das expectativas iniciais, das conceções de FC, interações em contexto de formação e da avaliação da OF) de forma a discutir os resultados no todo do percurso formativo e/ou sustentar as ideias apresentadas por contraste ou semelhança.

Por fim referir que as dimensões e categorias de análise do EP sustentadas nas questões de investigação, na revisão da literatura da especialidade e nos resultados do EE, foram construídas respeitando os princípios da análise de conteúdo e sujeitas a um processo de amadurecimento progressivo, tal como descrito na subsecção 5.4. As dimensões de análise e respetivas categorias descritas no Quadro 14 orientaram a análise e discussão dos dados do

EP – a descrição detalhada e respetivas grelhas de categorização podem ser consultadas nos Anexos (Anexos 17 ao 21).

Dimensões de análise	Categorias e subcategorias de análise	
Conceções do professor	conceito de Cidadania identidade; valores; compromisso político; requisitos sociais	visão restrita ou alargada
	sentido e lugar da FC desenvolvimento pessoal e social; controlo do comportamento; promoção da participação e espírito crítico	
Práticas pedagógico-didáticas	conteúdos temáticos tipologia das atividades estratégias e recursos	
Formação	envolvimento na tarefa formativa na construção do saber na interação com os outros com os constrangimentos	níveis de envolvimento (resistência, adaptação, oportunidade)
	impacto nas conceções nas práticas pedagógico-didáticas	visão restrita ou alargada

Quadro 14 – Quadro síntese das dimensões de análise do estudo principal.

A nossa análise passou primeiro pelo enquadramento no EP através da validação das conclusões intermédias com o novo grupo de trabalho. No Quadro 14 enumeramos as três grandes dimensões de análise: as conceções, as práticas pedagógico-didáticas e a formação. Numa primeiro momento debruçamo-nos nas conceções tanto do conceito de Cidadania como do lugar e sentido atribuído pelos professores à ACND de FC. Estas categorias de análise foram cruzadas com uma terceira categoria de análise: a visão de cidadania – que enquadrámos num contínuo que vai do restrito ao alargado.

Outra das dimensões de análise corresponde às práticas pedagógico-didáticas que visou a análise do trabalho autónomo (em particular de 3 formandas) em contexto de sala no corrente ano letivo. Na medida em que se procurava identificar mudanças nessas mesmas práticas, as categorias de análise foram também cruzadas com a categoria visão de cidadania que, na sua subcategoria restrita equivale a um uso burocrático e administrativo e, na subcategoria alargada corresponde à inovação nas práticas letivas.

Por fim, temos a dimensão da formação que foi dividida em dois grandes eixos: o do envolvimento do professor com os desafios impostos pela formação e, o do impacto da formação. Na categoria do envolvimento do professor fomos à procura de diferentes atitudes que foram interligadas com uma categoria de níveis de envolvimento que deve ser entendida também como um contínuo que vai de uma posição de resistência, passando pela adaptação/imitação e culminando na abertura à experiência/oportunidade de inovação.

Quanto ao impacto da formação assumimos duas categorias que se entrecruzam na mesma lógica com uma visão restrita ou alargada, tanto ao nível das concepções, como das práticas pedagógico-didáticas.

Passaremos em seguida à apresentação e discussão dos dados do EP subdividido em diferentes três momentos que considerámos orientadores das nossas intenções formativas e investigativas.

7.2.2. Do enquadramento da problemática à (des)construção das concepções ligadas à Formação Cívica

A introdução da EpC nos sistemas educativos constitui uma conquista progressiva e secular em prol da justiça e do bem comum. A discussão em torno da mesma e o *modus operandi* da sua integração na estrutura curricular em Portugal não foi, tal como demonstrámos atrás (subsecção 2.2.3), um processo linear e/ou consensual. Na medida em que o nosso estudo procurou contribuir para o estado da arte da FC iremos, neste subponto, revelar os dados recolhidos no momento inicial deste percurso formativo, expondo concepções relativamente ao conceito de Cidadania e à FC e relevando processos de construção do conhecimento no âmbito dos objetivos e finalidades desta ACND.

Começaremos por expor as “vozes” dos formandos que possibilitaram a validação dos dados do nosso EE (dado que não se tratava dos mesmos professores, pelas razões explicadas no subponto 7.1.3), assim como na enumeração e análise das expetativas dos mesmos no arranque do percurso formativo. Em seguida debruçar-nos-emos nas concepções sobre o espaço e o sentido da Cidadania dos formandos-professores e da FC na estrutura curricular do ensino básico.

Dividiremos este subponto em unidades de texto mais pequenas e manejáveis do ponto de vista cognitivo, alicerçando-nos em pontes com aquelas que são as nossas perspetivas de análise, que identificámos por temáticas à margem do texto (à semelhança do trabalho desenvolvido no EE).

Pontes entre as perspetivas exploratórias e as expetativas iniciais

A Fase 1 do nosso estudo pôs em evidência um conjunto de aspetos a considerar no desenho formativo delineado para os professores de FC. Num primeiro momento da OF foi importante confrontar as concepções dos professores com os resultados alcançados e descritos atrás (ver síntese integradora do EE no subponto 6.3) de modo a levar os formandos a assumir os pressupostos formativos. Um dos aspetos mais referidos pelos formandos nos momentos de interação em grupo e de partilha de ideias sobre o funcionamento da ACND de FC e as conclusões do EE foi a ausência de diretrizes claras e a subsequente falta de coordenação nas escolas, e colaboração entre professores, relativamente a este tempo letivo. É exemplo disso a afirmação da formanda P5 na 1ª sessão da OF, quando interrogada

confronto com conclusões intermédias

ausência de diretrizes e/ou orientações curriculares

ausência de coordenação e lideranças intermédias	<p>sobre a pertinência de uma OF neste domínio – “<i>É interessante porque nós na FC costumamos andar assim um pouco /(.) à toa!</i>” [P5-EP-ssOF1], ou o desabafo de P7 – “<i>na minha escola também não existem orientações há apenas um tema aglutinador /(.) na realidade é cada um por si!</i>” [P7-EP-ssOF2]. Na discussão gerada em torno dos procedimentos internos de construção curricular e de preparação do ano letivo nas diferentes escolas fica patente uma necessidade de maior orientação e coordenação intermédias, lamentando-se inclusive a falta de regulação e abordagem estratégica da FC, tarefas desenvolvidas nas áreas disciplinares nos respetivos departamentos curriculares.</p>
ausência de formação	<p>Outro aspeto amplamente mencionado pelos formandos foi a ausência de formação no âmbito da ACND de FC. Nenhum dos professores participantes na OF tinha frequentado formação no domínio da Cidadania ou da FC em particular (dados confirmados no questionário de expectativas iniciais). De entre os professores, aquele que revela mais abertamente a sua dificuldade neste domínio é o P2, o professor com mais anos de serviço:</p> <p><i>“nunca dei FC / nunca dei nada disso / eu não sei nada / a sério / nós no secundário não tínhamos essa::: / era nas aulas / por acaso cortávamos muito as aulas para tratar de assuntos da DT / e::: era sempre encaixado nas aulas / por isso / FC nada! Nada! Nada! estou mesmo a zero! Só li uma vez um bocado do programa / comecei a ver / há ali certos temas /(.) mas é assim não há nada /(.) também tenho que falar sobre isso / (.) mas não há nada / não tenho nada / estou assim a branco / e::: não tenho bem ainda a sensibilidade da disciplina /”</i> [P2-EP-ssOF1].</p>
distribuição do serviço docente amorfa à experiência neste domínio	<p>O modo como o P2 expõe a sua preocupação face à inexperiência em relação à FC, reforça a ideia, já por nós apresentada no EE, que a responsabilidade de dinamizar a FC é muitas vezes uma surpresa para os professores que, face a este novo encargo, se sentem completamente desamparados para o exercício das funções. Os restantes formandos sem experiência na FC (P3 e P4) partilham da ideia de P2 [ssOF1]. Entre as dificuldades, diretamente relacionadas com a ausência de formação, devemos referir o desconhecimento de documentação relevante no domínio da EpC. Todos os formandos revelaram desconhecer o documento do Fórum Educação para a Cidadania (2008), <i>Objectivos estratégicos e recomendações para um Plano de acção de Educação e de Formação para a Cidadania</i> e a legislação subsequente, i.e, o Despacho n.º 19308/2008 de 8 de julho, que veio regulamentar as atividades a desenvolver no âmbito das ACND, nomeadamente os temas e as competências a desenvolver em FC.</p>
desconhecimento de documentos orientadores	<p>Outra das evidências neste confronto com os resultados do EE é a ligação entre a FC e a direção de turma, que faz com que os projetos ligados à EpC assumam um carácter esporádico, não programado e não sequencial – “<i>foram-se fazendo assim umas coisas /(.) mais de divulgação de algumas coisas que vão aparecendo</i>” [P6-EP-ssOF1] –, relacionados com os comportamentos dos</p>
associação entre a DT e a FC	

aluno – “as horas muitas das vezes são aproveitadas para trabalhar aspetos diretamente ligados com a turma quando é uma turma problemática e assim:” [P5-EP-ssOF1]. É essa mesma ligação que justifica o uso administrativo e burocrático da FC – “A FC deixa de ser utilizada como área curricular e passa quase a ser um reforço da direção de turma / porque nós precisamos dele / não conseguimos não o ter!” [P6-EP-ssOF1]. Mesmo os professores que são pela primeira vez responsáveis por esta área corroboram esta ideia, tal como podemos confirmar na opinião de P4: “a maior parte do tempo é ocupada com problemas da DT e não para os conteúdos que tínhamos para dar /(.) e esta opinião é daquilo que vou ouvindo / ano após ano o que os colegas vão dizendo” [P4-EP-ssOF1].

uso burocrático e administrativo

Também a natureza da ACND, ligada a uma dimensão ético-moral e subjetiva, preocupa os formandos-professores, à semelhança do que revelámos no EE, em particular a formanda P6, que revela que:

conflito de valores – dimensão axiológica do ensino

“Às vezes é complicado / porque os nossos valores são diferentes! /(.) às tantas vamos falar de alguma coisa com o nosso sentido e assente naquilo que pensamos sobre as coisas e /(.) convencidos que estamos a fazer o melhor e podemos não estar!” [P6-EP-ssOF1].

Esta preocupação assume particular destaque quando a temática a explorar é a sexualidade que, em virtude da legislação introduzida no arranque desse ano letivo, tornou a educação sexual de carácter obrigatório⁶⁸ – “agora tem que ser [abordada a educação sexual] em todos os anos / mas lá está: dizer o quê? Fazer o quê? Falar o quê?” [P6-EP-ssOF1]; “eu também concordo que os professores das áreas das ciências deviam assumir essa responsabilidade [da educação sexual] na medida em que os restantes não têm formação nessa matéria” [P3-EP-ssOF1]; “estas semanas temos tido os conselhos de turma e eles estão um bocado a descarregar isso em cima do DT e da FC /(.) E eu queria ver se isso não me calhava porque acho que não tenho perfil /(.)” [P5-EP-ssOF1].

abordagem de temáticas sensíveis

conhecimento de conteúdo

conhecimento pedagógico

Para além destas evidências recolhidas no decorrer das primeiras sessões de formação, podemos ainda fazer outras pontes com as conclusões do EE. São elas resultado do questionário de expetativas iniciais – QEI (descrito no subponto 5.3.2) –, realizado na 1ª sessão da OF. No que diz respeito às razões que os formandos invocaram para a inscrição na OF destacamos a necessidade de formação no domínio da ACND de FC (6 ocorrências), o interesse em partilhar experiências com professores de outras escolas (1 ocorrência – P6-EP-QEI) e a curiosidade entre a associação da ACND de FC com as TIC – consideradas relevantes para um bom desempenho profissional e uma aproximação ao “mundo” dos alunos (2 ocorrências – P5-EP-QEI; P7-EP-QEI). Quanto às necessidades de formação – razão invocada pela generalidade dos professores – é relevante a relação da necessidade de

expetativas iniciais

reconhecimento da necessidade de formação

interesse na ligação entre tecnologias e a EpC

⁶⁸ Lei n.º 60/2009 de 6 de Agosto – Estabelece o regime de aplicação da educação sexual em meio escolar.

manifestação de vontade de desenvolver competências didático-pedagógicas	<p>formação com a da falta de oferta neste domínio (2 ocorrências – P5-EP-QEI; P1-EP-QEI), com as dificuldades associadas ao facto de ser uma “<i>área nova</i>” [P4-EP-QEI] ou por ser “<i>a primeira vez que a estou a lecionar</i>” [P2-EP-QEI], e ainda o reconhecimento de uma “<i>necessidade de adquirir/renovar conhecimentos úteis e alternativos à dinamização das aulas de FC, com o intuito de dar sentido a esta área curricular não disciplinar</i>” [P3-EP-QEI].</p> <p>Ainda relevante do ponto de vista das expetativas é a afirmação da formanda P5 na 1ª sessão que, para além de confirmar a ausência de orientação e diretrizes relativamente a esta ACND, releva o interesse da mesma no desenvolvimento de novas estratégias:</p>
conhecimento dos fins, objetivos e propósitos da FC	<p>“A FC é sempre assim /(.) nós nunca sabemos muito bem o que vamos trabalhar / o que é que /(.) mas se calhar era bom que ao fim desta formação ficassemos munidos de recursos / porque muitas das vezes ficamos ali um bocado suspensos no ar / sem saber muito bem o que fazer e / lá está / como é uma área que não é propriamente para lecionar conteúdos / tentamos ir ao encontro daquilo que os alunos gostam e aquilo que mais lhes interessa mas às vezes também é difícil gerir porque não temos os recursos à nossa disposição” [P5-EP-ssOF1].</p>
centrado no aluno	
desenvolvimento pessoal e profissional	<p>Quanto às expetativas globais em relação à OF identificamos um desejo de enriquecimento pessoal e profissional – “<i>Gostaria de me sentir um melhor professor</i>” [P4-EP-QEI], “<i>uma melhor pessoa</i>” [P7-EP-QEI] “<i>melhor profissional e orgulhosa do trabalho desenvolvido com os alunos</i>” [P3-EP-QEI]. No entanto, as expetativas em torno desta OF centram-se essencialmente na melhoria das práticas através da aquisição de mais conhecimento sobre temas/conteúdos, estratégias metodológicas/atividades e competências a desenvolver, como é exemplo a afirmação de P6: “<i>Gostaria de saber mais sobre as metodologias que devem ser utilizadas no âmbito da disciplina de Formação Cívica, de modo a desenvolver competências nos alunos</i>” [P6-EP-QEI]. A dimensão de aprendizagem dos alunos é também realçada, na medida em que os professores esperam com esta formação alcançar uma maior interação com os alunos; encontrar ferramentas inovadoras que os motivem; e ajudá-los a atingir os objetivos da FC.</p>
conhecimento de estratégias	
conhecimento de recursos	
importância do trabalho colaborativo	<p>Noutra dimensão mais individual encontramos expetativas em torno da clarificação dos conceitos – “<i>Espero no final da Oficina de Formação ter menos dúvidas relativamente à FC</i>” [P2-EP-QEI] – e do trabalho colaborativo – “<i>Espero que o grupo de trabalho funcione mesmo com um grupo</i>” [P2-EP-QEI]. Este questionário visava também uma melhor adaptação da nossa oferta formativa às reais necessidades e interesses dos formandos-professores. Neste alinhamento, concluímos que os principais interesses dos formandos relativamente aos módulos propostos dividem-se entre abordagens metodológicas e estratégias educativas para a FC e a problematização da Cidadania em contexto escolar.</p>
a discussão e o trabalho em grupo enquanto estratégia formativa privilegiada	

Relativamente às estratégias formativas mais apreciadas pelos formandos, destacamos as discussões temáticas (5 ocorrências), o trabalho de grupo (4 ocorrências), o trabalho individual (2 ocorrências), e o trabalho de projeto (1 ocorrência), evidenciando assim a relevância da partilha de ideias e experiências em contexto de grupo, força motriz e motivadora da formação de professores.

partilha de
experiências

Concluímos através da análise das interações em grupo na 1ª sessão, assim como dos resultados do QEI, que a proposta de formação concetualizada correspondia às necessidades de formação dos participantes, por um lado porque foi desenvolvida em torno de uma estratégia de discussão, reflexão e ação; por outro, porque, analisadas as suas motivações e expetativas, os professores inscritos na OF revelaram ausência de formação no domínio da EpC, e dificuldades na operacionalização da FC, tanto ao nível dos objetivos, como dos conteúdos, das estratégias e recursos – à semelhança dos professores entrevistados no EE.

Cidadania e Formação Cívica – que sentido e que lugar?

O percurso formativo delineado tinha como objetivo inicial garantir que os formandos fossem capazes de problematizar e compreender o papel da ACND de FC enquanto espaço para a promoção da EpC, no quadro do SEP. Para alcançar esse objetivo foi necessário desconstruir as conceções prévias que os formandos tinham relativamente ao conceito de Cidadania para posteriormente enquadrar a FC como uma estratégia mais ampla em torno da EpC. Este processo de análise e reconstrução das conceções revelou-se essencial na medida em que defendemos que o conhecimento dos fins, objetivos e propósitos da FC, do ponto de vista dos atores-professores, é de extrema importância, visto que são estes que traduzem o sentido que cada professor dá a esta ACND e, paralelamente, à ação que imprimem nas vivências pedagógicas, i.e., nas abordagens pedagógicas neste domínio (Davies, 2009; Kerr, 1999). Procurámos, ao longo do percurso formativo, apoiar os formandos na clarificação destes conceitos, diligenciando ao mesmo tempo a construção de conhecimento de cariz crítico e interventivo, procurando minimizar, desta forma, abordagens pedagógicas mais restritas, de carácter tradicional ou conservador.

conceções de
Cidadania

relação entre
as conceções
de Cidadania e
os propósitos
da FC

Revisitando as múltiplas definições ligadas ao conceito de Cidadania, considerámos relevante para o nosso estudo situar as múltiplas interpretações de Cidadania, presentes no discurso de todos os professores-formandos participantes da OF, num *continuum* que vai do “restrito” ao “alargado”, à semelhança do que defendeu McLaughlin (1992). Segundo Henriques *et al* (2001, p. 18), este *continuum* pode ser expressado através das seguintes dimensões: a identidade; os valores; o compromisso político e os requisitos sociais.

prevalência da dimensão dos valores	De uma forma geral, as concepções dos professores-formandos expressas no seguimento desta atividade centraram-se na dimensão dos valores (associados aos princípios que regem a conduta humana e que se traduzem nas responsabilidades que estes assumem) – <i>"para mim Cidadania tem muito a ver com respeito pelo outro / e o respeito que o outro tem por nós /"</i> [P6-EP-ssOF2]; <i>"É o respeitar cada um individualmente e não fazer aos outros aquilo que não gostaríamos que nos fizessem a nós"</i> [P5-EP-ssOF2] –, interligados com os conceitos de respeito, liberdade, responsabilidade, regras e moral. A dimensão da identidade (que se refere ao estatuto e ao sentimento de pertença de um determinado indivíduo perante a comunidade, com a assunção dos seus direitos e responsabilidades) foi referida pelo formando P4 que introduziu o seu conceito de Cidadania fazendo a ligação com a origem do termo e o carácter exclusivo do mesmo na antiguidade clássica, e P2 que defendeu a importância de preservação da nossa identidade e herança cultural. O compromisso político foi destacado como um aspeto essencial para uma vivência em Democracia e, nesse sentido, diretamente ligado com a Cidadania apenas pela formanda P6.
respeito – valor mais referido	
visão socializadora da Cidadania	
sentimento de pertença e identidade	
compromisso político	
co-construção do conhecimento	As ideias apresentadas e discutidas no decorrer desta atividade foram sendo assimiladas e corroboradas por uns e outros, à medida que a discussão avançava, tal como revelam as seguintes referências – <i>"em relação aos valores / eu aí concordo / concordo que os valores estão presentes em todos os momentos / tem que ser uma referência / tem que haver uma referência e aí colocava os valores! /(.)"</i> [P1-EP-ssOF2]; <i>"Eu enquadro-me mais ou menos no que vocês disseram (...) Depois acho que me estou a repetir, acho que não vale a pena / estar aqui a referir"</i> [P2-EP-ssOF2].
postura de adaptação	
visão restrita de Cidadania	Reportámos as concepções iniciais dos formandos como essencialmente focadas numa única dimensão, aquela mais ligada às atitudes e valores, à semelhança do que tínhamos concluído no EE. Para além disso, a visão de Cidadania inerente ao discurso dos professores esteve mais próxima de uma interpretação restrita da Cidadania, na linha do que esclarece Henriques (2001), i.e., quando os valores são perspectivados numa dimensão essencialmente local e imediata – <i>"refiro-me aquelas pequenas coisas do dia-a-dia / fazer a separação do lixo / que para mim é uma coisa que não consigo conceber não fazer!"</i> [P5-EP-ssOF2] –, mostrando essencialmente a necessidade de integração e adaptação dos indivíduos, na medida em que o "bom cidadão" é aquele que respeita o outro e o meio ambiente.

	compromisso político	os valores	identidade	requisitos sociais
indagação oral na sessão de formação	1	5	2	0
reflexão após a sessão de formação	4	5	3	2

Quadro 15 – Concepções iniciais de Cidadania e após a sessão de formação (referência por formando).

O Quadro 15 representa a diversidade das concepções de Cidadania expressas pelos formandos no decorrer da sessão de formação e após a sua concretização. Muito embora a discrepância de referências se possa atribuir ao carácter mais reflexivo e escrito da segunda abordagem, devemos também relacionar a diferença com o impacto da discussão gerada em contexto de formação. Concluimos que as reflexões produzidas pelos formandos após a OF revelaram alterações nas suas concepções, tendo os próprios admitido essa mudança e considerado redutoras, circunscritas e/ou limitadas as suas visões anteriores – *“o conceito de Cidadania que tinha em mente centrava-se mais na necessidade de existir respeito pelos outros (...) / mas a Cidadania vai muito mais além!”* [P5-EP-BP]; *“Sei agora que o tema é muito mais abrangente”* [P2-EP-BP]; *“Confesso que neste momento considero a minha visão anterior um tanto ou quanto redutora, pois centrava-se fundamentalmente no ser humano e no seu relacionamento com o outro (...)”* [P7-EP-BP].

reconstrução das concepções

reconhecimento de uma visão anterior redutora e circunscrita

Neste alinhamento podemos afirmar que, na generalidade, as concepções dos formandos após a 2ª sessão da OF tornaram-se mais alargadas, na medida em que estes refletiram sobre o conceito na sua complexidade, individualmente e em conjunto, tendo completado a sua definição de Cidadania referindo mais do que uma dimensão, e interpretando-as de um modo mais abrangente e crítico, do qual é exemplo a reflexão de P7:

visão mais alargada do conceito de Cidadania

“Ser cidadão é, efectivamente estar num grupo com outras pessoas, respeitar o seu espaço de acção e, em troca, obter o mesmo respeito por parte dos outros, não olhando a cor, credo ou filosofia política. Mas ser cidadão é também participar no grupo de forma a que todos possam beneficiar igualmente de todas as decisões que se tomam. Não é, simplesmente, agir a nível individual de modo a beneficiar-se a si mesmo, é agir em nome de todos e ter em linha de conta que o bem estar do grupo deve estar ao mesmo nível do bem estar individual. Ou seja, na minha opinião, o conceito da partilha, para além dos conceitos de respeito e de participação, é também fundamental à Cidadania. Sem estes três elementos, não me parece que haja Cidadania...” [P7-EP-BP]

Enquadramos esta reflexão numa visão mais alargada de Cidadania, que ultrapassa a dimensão individualista e procura na ação um sentido de comunidade, de igualdade de oportunidades, um equilíbrio entre o indivíduo e a sociedade.

Segundo a formanda P3, *“A reflexão conjunta, tendo por base o passado, presente, futuro e o mundo virtual leva-nos a questionar a nossa própria atitude e a auto-examinar a nossa “pele” de cidadão!”* [P3-EP-BP]. Apesar desta tomada de consciência da complexidade e multidimensionalidade do conceito, a dimensão dos valores prevalece no discurso desta e de outros professores, embora se perspetivem novos olhares para outras dimensões, como o compromisso político:

importância dos processos reflexivos

relevância da tarefa que promove a exploração das concepções

“o conceito de Cidadania, para mim, tem muito mais a ver com os valores e a moral. Mas se formos a analisar bem estes domínios, se um indivíduo não for bem

prevalência na dimensão das atitudes e valores, embora se revele uma maior abertura e reconhecimento de outras dimensões

formado em termos de valores e moral, dificilmente será um bom cidadão em termos de participação na sociedade a que pertence.” [P5-EP-BP]

Eleva-se ainda a expressão de Cidadania através da identidade, perspetivando-se já o cidadão que tem consciência de si mesmo como membro de uma comunidade com cultura democrática, i.e., a Cidadania enquanto “*noção de cidadão com direitos e responsabilidade*” [P1-EP-BP], ou enquanto “*noção de respeito pelos outros, às regras de vida em sociedade, pois as escolhas e posturas não afectam só a nós mas também outras pessoas, à noção de justiça, dos direitos e deveres políticos e ao respeito pelo ambiente*” [P2-EP-BP]. Por outro lado, identificamos ainda indícios que apontam para a dimensão ligada aos requisitos sociais (ver Quadro 15), subjacente ao cumprimento das obrigações e deveres dos indivíduos e que visam promover a coesão social, pela definição de Cidadania de P5, expressa como “*o respeito pelo direito à igualdade de tratamento e igualdade de acesso a todos os bens para todos os cidadãos do mundo*” [P5-EP-BP].

função do professor

Paralelamente à auto análise das suas concepções de Cidadania, este exercício de reflexão desencadeou auto-análises da função do professor, interligando-se, desta forma, e de modo natural, o eu pessoal com o eu profissional – “*Enquanto professor e mais concretamente como DT (devo) contribuir para construção da identidade e o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos*” [P1-EP-BP].

transversalidade da EpC

Confirmamos assim que o objetivo de promover competências de Cidadania é partilhada por vários professores que não consideram esta função circunscrita à FC mas ligada às suas práticas pedagógicas em geral, muito embora devamos destacar na anterior afirmação de P1 uma manifesta sobreposição entre o papel de DT e a responsabilidade pela FC. Também P2 reforça as funções do professor: “*como professor penso que devemos, em FC e não só, ajudar os nossos alunos a crescer com esses valores para se tornarem homens activos da sociedade*” [P2-EP-BP].

sobreposição DT e FC

participação ativa e responsável

Acrescenta uma visão mais alargada do papel da própria FC que apela a um envolvimento na vida pública. Surge, assim, ligada à EpC e com maior incidência, a função de promover a participação ativa e responsável na sociedade – “*Penso que a Educação para a Cidadania tem como objectivo preparar os jovens para serem cidadãos activos e responsáveis na sociedade*” [P7-EP-BP].

hierarquização das funções do professores e dos valores

Em consonância com a sua concepção de Cidadania, que coloca acima o respeito pelas normas instituídas e só depois uma posição ativa e interventiva, P5 hierarquiza também as funções do professor:

visão passiva de Cidadania

“Em meu entender, o papel da Educação para a Cidadania, passará, numa primeira fase, pela tentativa (sim tentativa, pois se o discente não estiver predisposto para isso, a nossa tarefa será bem mais difícil) de sensibilizar o discente para a interiorização de todas as “leis” que compõem o conceito de ser um “bom cidadão”. Numa segunda fase, o papel da Educação para a Cidadania avançaria para o incentivar do aluno a ser um “bom cidadão” activo, participando, de uma forma positiva, na sociedade onde se insere” [P5-EP-BP].

A sobreposição do papel do DT nas dinâmicas da FC assume também igual relevância se queremos analisar o lugar da FC nas escolas do ensino básico. O consenso relativamente à “utilidade” da FC no sistema educativo tinha já sido destacado por nós na revisão da literatura e confirmada no EE. No contexto de formação este aspeto é reiterado pelos diferentes professores, que a consideram um espaço fundamental, maioritariamente porque ligado às funções administrativas e de controlo do comportamento do DT [ssOF3]. É neste alinhamento que devemos olhar para as finalidades da FC elencadas por P4:

uso administrativo e burocrático da FC

função de controlo comportamental mais do que de cidadãos conscientes e participativos

"penso que é isso / há determinadas regras / comportamento e valores que estão instituídos como corretos e são esses que nós temos que tentar passar para os nossos alunos / (...) é o nosso dever enquanto professores / não é? / mas se calhar de uma forma mais específica em FC / aliás porque eles aí até podem contrapor / podemos discutir / se calhar numa aula de educação física já não é tão viável / aí se calhar é o sítio certo! [P4-EP-ssOF1]

Este professor ilustra de uma forma simples o seu entendimento sobre o modelo curricular vigente, alertando para a transversalidade da EpC e para a especificidade da FC, enquanto espaço próprio e privilegiado de promoção de Cidadania. No entanto, a conceção associada é uma visão restrita, circunscrita ao bom comportamento e às regras, muito embora se deixe antever alguma margem para a discussão e espírito crítico na expressão “*porque eles aí até podem contrapor / podemos discutir*” [P4-EP-ssOF1].

modelo curricular vigente

visão restrita da FC

Através das discussões em torno do papel da FC foi possível, por um lado, constatar o desfasamento entre as intenções da tutela para a FC aquando da reorganização curricular de 2001 e aquilo que é a realidade nas escolas e, por outro, inferir a vontade de alguns professores de alterar algumas práticas comuns, transformando a FC num espaço mais alargado e capaz de promover a EpC. É essa opinião de P6 que compreende a dimensão transversal da EpC e o papel específico da FC, embora reconheça a incapacidade das escolas de o concretizar:

desfasamento entre a legislação e a prática

limitações na organização curricular

“Quando nos fala em Cidadania e Democracia: será que nós estamos de facto a fazer isso? É muito bom ter 45 minutos por semana para fazer isto / (.) mas será? E o resto do tempo? O ideal seria ser feito ao nível da escola mas não se consegue / é muito difícil!” [P6-EP-ssOF2]

Face a uma certa entrega dos professores relativamente ao uso burocrático da FC, P6 volta a espoletar a discussão:

“Os professores concordam que este espaço é útil / Eu acho que esta área é útil e deve ser aproveitada, se calhar devíamos era aproveitar mais / é importante / não deveria acabar / eu acho é que deveria sim / ser implementada de outra maneira / que devíamos aprender a lidar com ela de outra forma!” [P6-EP-ssOF2]

No seguimento desta constatação, P6 salienta ainda que o trabalho nas escolas deveria ser mais colaborativo, que o serviço docente deveria ser distribuído de modo a criarem-se equipas pedagógicas fortes e capazes de

relevância da colaboração e da construção de equipas pedagógicas

elaborar projetos transversais, dando corpo e lugar às ACND, nomeadamente a FC. Centrados na importância da colaboração e porque estávamos no início do ano letivo, várias foram as manifestações de desagrado quanto à ausência de orientações curriculares e à falta de coordenação das escolas e conselhos de turma para uma abordagem sustentada ao nível da FC:

a colaboração refém da gestão escolar

I/F.: Ao nível da escola / tem havido algum programa?

P5-EP.: Nas escolas por onde eu tenho passado / não /(.) Este ano eles deram-nos linhas orientadoras para as três NACs /(.) [ssOF1 19 setembro 2009 Escola B]

I/F.: Existe alguma diretriz da escola?

P2-EP.: Nem por isso / parece que (...)

P3-EP.: Nem por isso / foi-nos enviado por e-mail agora um guião (...)

P2-EP.: Exacto / ainda nem o li!

P3-EP.: Mas a única planificação que temos é aquela que está na internet do ano passado que por acaso já fui lá buscar / mas ainda não temos nada em relação a este ano /(.) não sabemos o que vamos fazer! [ssOF1 19 setembro 2009 Escola A]

ausência de orientações

I/F.: Em termos de funcionamento / na escola como é que as coisas estão organizadas? Existe algum tipo de programa a seguir?

P6.: Há uma planificação feita / mas este ano estamos um bocadinho à espera do que há de vir em relação à educação sexual / porque nós temos cada ano / por período / um tema /(.) [ssOF1 28 de setembro de 2009 Escola C]

ausência de coordenação intermédia

P7-EP.:(.) também não existem orientações há apenas um tema aglutinador - na realidade é cada um por si! [ssOF2 26 de setembro de 2009 Escola D]

papel do DT na gestão e construção curricular

Compreender o lugar e o sentido dado à FC obriga-nos a olhar para as dinâmicas das instituições e dos professores que as compõem. A capacidade de organização das instituições, assim como a capacidade dos professores de gestão e de construção do currículo centrado nas especificidades dos contextos e alunos, representou o grande desafio da reorganização curricular de 2001 (Costa, Ventura, & Dias, 2002). O DT detinha neste processo um papel fundamental, na medida em que ele era o responsável no quadro da gestão da escola pela dimensão turma. A capacidade de liderança e coordenação do DT revestia-se de extrema importância, na medida em que a unidade e a coerência dos PCT dependia da maior ou menor capacidade de, em CT, se estabelecerem dinâmicas criativas e sustentadas de construção curricular. Esta necessidade era ainda mais premente em áreas autónomas, abertas, sem um currículo imposto pela tutela, como as ACND e, em particular, a FC. A necessidade dessa liderança discutiu-se logo nas primeiras sessões, procurando suscitar nos formandos a consciência de que eles, enquanto DT, tinham a oportunidade de tornar a FC e as restantes ACND significativas, num projeto que se esperava global:

função de integração das aprendizagens nos PCT

ausência de liderança e coordenação intermédias

I/F.: Não há trabalho colaborativo nos CT?

P3-EP.: Trabalho colaborativo é mentira! (com um tom sarcástico)

P2-EP.: É complicado porque as reuniões tomam muito tempo e depois é preciso acabar porque a seguir temos outra! [interrupção]

P3-EP:.. Esse é o eterno problema das reuniões! não é? / Se nós formos para ali com a disposição de ajudar e de todos trabalharem / ninguém deve conversar / falar sobre o aluno que é assim e que a mãe é assado / podemos falar noutras alturas [interrupção]

P2-EP:.. E isso às vezes é dois terços da reunião!

P3-EP:.. Exatamente! Se o P4 chegar ali e disser olha tu fazes isto / tu isto / e tu isto / vamos lá / todos juntos / só que o único professor que está concentrado naquela reunião é o DT e o secretário /

I/F:.. Mas será que a responsabilidade de conseguir essa sinergia não está no DT?

P3-EP:.. Pois / está! / Na liderança que tem que assumir durante a reunião.

A propósito da construção curricular, o desfasamento entre as intenções e a realidade torna-se ainda mais evidente quando interrogados sobre o papel do PCT como instrumento de gestão do currículo. Um exemplo de procedimento a este nível, que obteve a concordância dos restantes formandos, é-nos revelado pela P6: “O que nós fazemos é quase um relatório daquilo que foi feito no ano inteiro em vez de ser um plano /. Deveria ser uma estratégia do que vamos fazer e não do que fizemos” [P6-EP-ssOF1]. Além disso, o potencial de construção curricular com as ACND e subsequente articulação da FC com as áreas disciplinares é, muitas vezes, marginalizada (tal como referido no EE), ou então vista de uma perspetiva restrita:

vazio dos PCT enquanto projetos de ação mobilizadores de competências de Cidadania

lógicas burocráticas (visão restrita)

“Relativamente à FC / na minha turma foi / não / para a FC não há nada /(.) quer dizer / se nós formos a ver até tem! / Constantemente / a todo o momento na aula / a maneira como eles se comportam / amaneira como eles estão atentos / ou como eles estão em relação aos outros / ::: nesse aspeto pode ser tudo FC / nesse aspeto sim! /” [P2-EP-ssOF1].

A associação da FC à componente das atitudes (domínio do *saber ser* e do *saber estar*) é clara na afirmação de P2. Poderíamos cristalizar a conceção deste professor, inexperiente na responsabilidade da dinamização desta ACND, para revelar aquela que considerámos ser um dos grandes entraves à integração da FC, a ausência de uma compreensão clara do papel e do lugar da FC na estrutura curricular, na dificuldade em dissociá-la da dimensão das atitudes e valores transversal ao processo de ensino e encarada numa vertente socializadora e restrita de Cidadania.

associação da dimensão atitudes e valores com a FC (visão restrita)

7.2.3. Percursos formativos e práticas pedagógico-didáticas em Formação Cívica

Ao longo deste trabalho, não só pela revisão da literatura como pelos dados recolhidos no EE em confronto com outros estudos neste domínio, demonstrámos que o professor representa um elemento chave nos processos de ensino-aprendizagem e, ao mesmo tempo, determinante no sucesso das reformas curriculares. No subponto 7.1.3 explicitámos as dificuldades em organizar e estabilizar um grupo de trabalho, que revelaram algumas das prioridades formativas e profissionais dos professores. Ao longo deste subponto pretendemos apresentar os resultados do nosso estudo quanto ao envolvimento dos formandos que aceitaram o desafio de ingressar neste projeto, na medida em que considerámos, na esteira

dos estudos de Laervers (1993), que o desenvolvimento ocorre em consequência do envolvimento. Num segundo momento debruçar-nos-emos em detalhe na análise do percurso formativo de 3 formandas explicitando as razões da focalização progressiva da nossa análise. Pro fim referir que um dos nossos objetivos era proporcionar aos formandos oportunidade de reflexão individual e em grupo sobre as suas práticas, pelo que considerámos que um olhar atento sobre o processo formativo nos possa dar relevantes *inputs* sobre a natureza da formação de professores neste domínio de conhecimento.

Os professores e a tarefa formativa

O percurso formativo delineado envolvia, para além das sessões presenciais, importantes momentos de trabalho autónomo e de reflexão sobre as práticas pedagógico-didáticas. Neste subponto iremos relacionar os percursos formativos com as práticas pedagógico-didáticas de 3 dos 7 formandos, na medida em que focalizámos neles a nossa análise e recolha de dados. Antes de iniciarmos essa análise mais focalizada considerámos essencial debruçarmo-nos sobre o nível de assiduidade e participação de todos os formandos no percurso formativo. De acordo com o Quadro 16 podemos contatar que houve um elevado grau de assiduidade, revelando apenas, por parte de P4, duas ausências, e de P1 e P2, uma ausência.

assiduidade na OF

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7
SS OF1							
SS OF2							
SS OF3							
SS OF4							
SS OF5							
SS OF6							
SS OF7							
SS OF8							
SS OF9							

Quadro 16 – Assiduidade dos formandos por sessão da OF

participação e envolvimento na tarefa formativa

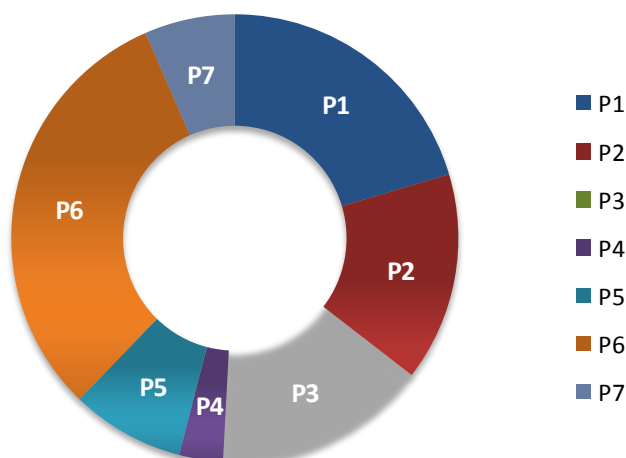


Figura 38 – Distribuição da participação efetiva dos formandos nas sessões da OF

Quanto à participação dos formandos procedemos à análise das transcrições das sessões da OF e, focando-nos nos momentos formativos, chegamos à distribuição da participação (ver Figura 38). Entendemos por efetiva toda a participação realizada no decurso das discussões em grande grupo e processos de indagação oral que ocorreram ao longo da OF.

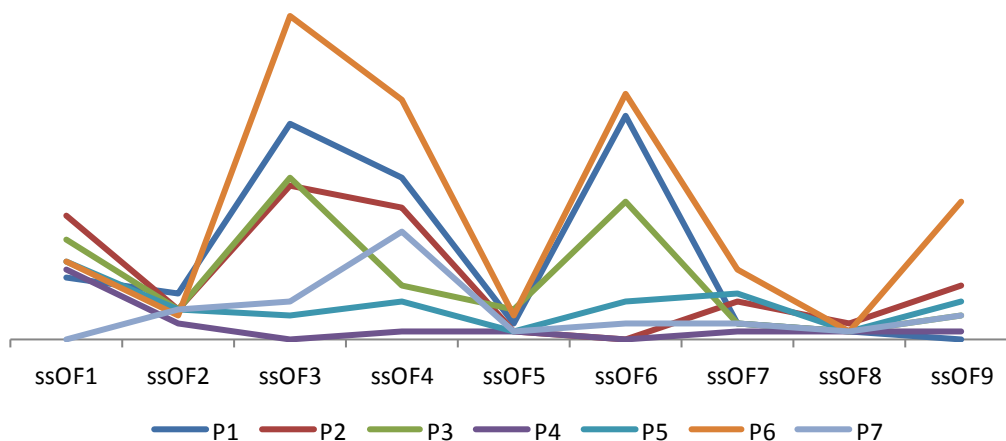
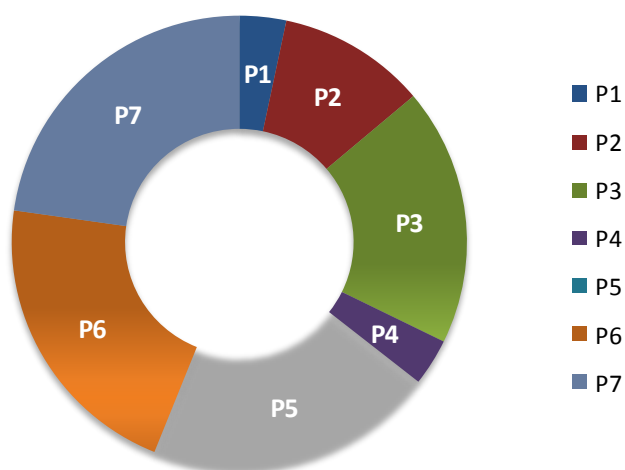


Figura 39 – Distribuição da participação efetiva dos formandos por sessões da OF

A leitura dos mesmos resultados mas por sessão de formação (Figura 39) permite-nos também ver os momentos da formação mais marcados pela discussão e partilha de ideias (ssOF3; ssOF4; ssOF6; ssOF9 e ssOF1] e aquelas onde prevaleceram outras estratégias pedagógicas tal como o trabalho em grupo, a exploração de recursos (individual ou em grupo) e a exposição.



diferenças na participação presencial e online

Figura 40 – Distribuição da participação dos formandos na plataforma *TiCidadania*.

Comprovamos pela análise dos gráficos acima que os formandos mais participativos foram P6 e P1, e os menos participativos P4 e P5. Ao cruzarmos estes dados com a participação dos formandos na plataforma *TiCidadania*

(Figura 40), que serviu de suporte à nossa estratégia formativa, constatamos uma mudança relevante na distribuição da participação dos formandos. À semelhança do critério estabelecido para as participações presenciais apenas foram consideradas para análise as participações diretamente ligadas com a tarefa formativa.

A formanda P6 mantém-se entre os mais participativos, mas agora acompanhada por P7, P5 e um pouco acima de P3. Por sua vez, um dos formandos mais participativos nas sessões presenciais revelou total alheamento deste espaço da formação e, em consonância, na tarefa formativa referente à dimensão de trabalho autónomo. A este propósito consideramos a afirmação do formando, no decorrer do processo formativo, esclarecedora da sua posição relativamente à formação e à FC, em particular:

“eu vou passar não sei quantas horas com a FC ao longo deste curso / seu eu for pensar assim / eu não faço outra vida se não pensar na escola / depois tenho a educação física / depois vai lá chatear-me o pai sobre não sei o quê / eu tenho 35 horas por semana / teoricamente / eu dou por mim e com esta formação já devo ter umas 50h / tenho que cortar em alguma coisa / “ [P1-EP-ssOF7 – 9 de janeiro de 2010].

Noutro patamar encontramos P4 com uma participação marginal, tanto online como presencial. Este formando envolveu-se essencialmente na primeira sessão e depois assumiu uma posição reservada, despercebida, esforçando-se apenas por garantir as horas presenciais de formação suficientes para a aprovação na OF e respetiva creditação.

interações na plataforma TICidadania

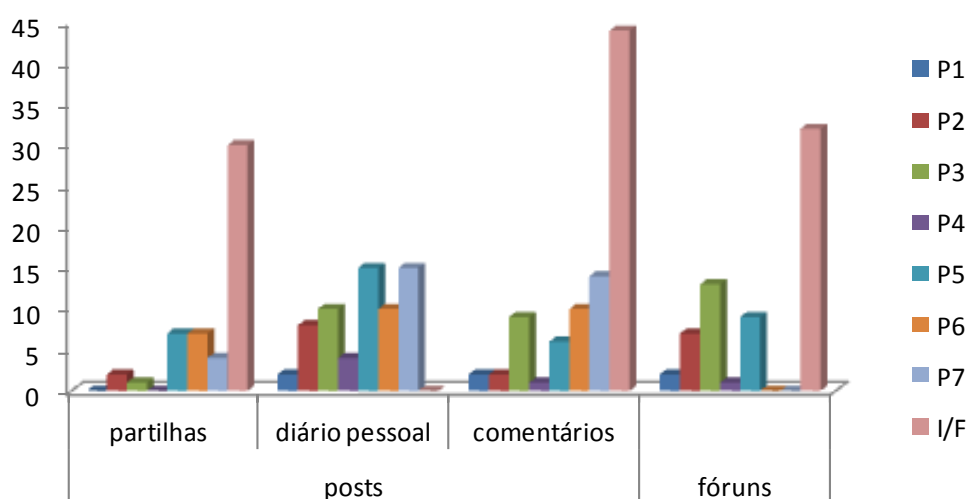


Figura 41 – Distribuição da participação online consoante os espaços dinamizados na plataforma TICidadania.

A participação *online* permitiu-nos avaliar não só a motivação e entrega dos formandos, como o grau de cumprimento das tarefas formativas, na medida em

postura de
resistência à
tarefa

reconhecimen-
to do papel
menor da FC

nível de desen-
volvimento
profissional
segundo Garcia
et al (1999) –
informação.

interações
online

que os relatos e reflexões relativamente à implementação do projeto eram publicados neste espaço. Na Figura 41 encontramos a distribuição das participações na plataforma *TiCidadania* consoante se tratasse de *posts* de partilhas voluntárias relacionadas com a temática (recursos vídeo; links de sites e outros materiais de interesse), entradas relacionadas com o diário pessoal, comentários nas páginas pessoais ou nos fóruns de discussão. As participações mais expressivas, embora secundárias para o nosso objetivo, são as da investigadora-formadora (I/F), na medida em que esta desempenhou um papel fundamental de mediação e questionamento dos processos.

A comparação dos perfis de participação online e presencial permitem-nos ainda realçar a importância que a plataforma assumiu como ampliação do espaço de discussão e partilha, facilitando a participação daqueles que, por opção ou por características de personalidade, não se fizeram ouvir nas sessões de formação. Exemplo disso é P5 que, embora empenhada e desenvolta nas tarefas em pequeno grupo, raramente conseguiu mostrar os seus pontos de vista nas discussões em grande grupo. Esta formanda foi ainda curiosa e, concomitantemente com P6, uma das que mais partilharam recursos, ideias e sites relevantes na plataforma, alimentando a comunidade e o espírito de partilha.

potencial das plataformas virtuais para prolongar a discussão e a partilha de ideias para além das sessões de formação presenciais

Neste alinhamento e porque um dos nossos objetivos formativos era que os formandos partilhassem experiências formativas com o grupo-turma, analisámos outras evidências que nos permitissem compreender o papel e significado das interações e da partilha na trajetória formativa. A análise das sessões de formação e das interações estabelecidas tanto nos fóruns como nos comentários dos blogues dos formandos permitem-nos concluir que, ao longo das sessões de formação, se foi estabelecendo um espírito de grupo e de partilha. Esta dimensão de oportunidade na partilha é visível nas sugestões apresentadas pelos formandos aquando da discussão dos seus planos (9 referências), assim como na intenção manifesta e concretizada de usar em contexto de sala de aula materiais e recursos sugeridos pelos colegas nesses contextos de partilha ou trabalhados na OF (8 referências) – *“Podias levar para uma das aulas um pequeno texto com uma situação / como aquele que trabalhamos na última sessão!!”* [P2-EP-ssOF7]. O espírito de grupo e interajuda está ainda patente nos pedidos de ajuda que se foram realizando nos fóruns de discussão e nas respetivas respostas ou incentivos que foram partilhados. No entanto, a expressão mais significativa reporta-se às manifestações sobre a importância da partilha e da troca de impressões para o surgimento de novas ideias e/ou reforço das intenções pedagógicas:

natureza da formação: colaborativa

natureza da formação: ativa

natureza da formação: interativa

“Então agora temos que alterar o nosso plano!? E posso mudar até de tema? Eu fui apontando aqui umas coisas e umas ideias / e acho que posso fazer umas coisas engraçadas / E estas ideias não têm nada a ver com aquilo que eu tinha previsto inicialmente!” [P1-EP-ssOF6].

natureza da formação: supervisiva	<p>Por outro lado, reforçando a confiança e alargando os espaços de atuação e de colaboração – “<i>Vamos devagar, mas vamos indo. Apesar destes problemas, sinto-me agora mais segura do que no início. E ter com quem partilhar estas preocupações está a ser muito bom!</i>” [P6-EP-BP]; “<i>Estas ideias e partilhas também me fez ver que posso pedir ajuda aos colegas para a construção do blogue / é isso que vou fazer!</i>” [P5-EP-ssOF6].</p>
natureza da formação: crítica	<p>Ainda em relação ao envolvimento na tarefa formativa assistimos a entregas entusiastas das tarefas agendadas e das tarefas propostas em contexto de formação, solicitando feedback, fazendo as alterações segundo as sugestões da formadora, mostrando-se comprometidos com a tarefa – “<i>fiz a revisão ao meu plano de acção e espero que a I/F veja e me diga qualquer coisa antes da próxima sessão, para poder equacionar alterações a efectuar antes da apresentação do mesmo aos colegas!</i>” [P3-EP-FN] –, mas também várias manifestações de dificuldades tanto na realização das tarefas propostas como no cumprimento dos prazos estabelecidos. Os constrangimentos principais centraram-se na variável tempo. Não é coincidência que a análise das palavras mais frequentes no nosso corpus de dados tenha revelado a palavra “tempo” como uma das 100 palavras mais frequentes, com 217 referências. Os professores enfrentam problemas na gestão do seu <i>tempo</i> para o cumprimento da tarefa, do seu <i>tempo</i> para conciliar as tarefas burocráticas na escola, do seu <i>tempo</i> para planificar em equipas pedagógicas e, por fim, do seu <i>tempo</i> para implementar projetos nos tempos letivos de FC. Documentamos ainda sinais evidentes de resistência à tarefa, essencialmente alimentados por P1:</p>
constrangimentos: tempo	
limitação metodológica	
constrangimentos: resistência à tarefa	<p>P1-EP:.. <i>Eu acho que vou só fazer isto numa etapa.</i> P2-EP:.. <i>Eu também /</i> P1-EP:.. <i>Eu estava a ouvir e já estava cansado! / [risos] / só de ouvir /</i> I/F:.. <i>Mas isso vai ajudar a definir aquilo que ainda não está definido / e que no seu caso é muito pertinente /</i> P1-EP:.. <i>Mas eu vou passar não sei quantas horas com a FC ao longo deste curso / seu eu for pensar assim / eu não faço outra vida se não pensar na escola / depois tenho a educação física (...)</i> [ssOF7-EP- 9 de janeiro de 2010].</p>
visão restrita da FC	
conhecimento dos fins, objetivos e propósitos da FC	<p>A ligação entre aquele que é o papel principal do professor – ensinar no domínio da sua área científica – e a associação da FC a uma área de importância menor, cujo funcionamento e resultados não são questionados, pode estar por trás de uma postura menos engajada na tarefa. Tal como podemos constatar através dos gráficos acima e da identificação de diferentes episódios formativos, os formandos manifestaram diferentes graus de envolvimento na OF. Nesta linha de pensamento podemos confirmar a existência de dois professores (P1 e P4) cujo percurso se enquadró no segundo nível de desenvolvimento profissional, que Garcia e López Yáñez (Garcia, 1999; Garcia & López Yáñez, 1997) denominam de informação. Estes professores revelaram ao longo da formação preocupações mínimas com o seu aperfeiçoamento, isto é, muito embora possamos valorizar um certo nível</p>
níveis de desenvolvimento profissional	

de compromisso profissional que os levou a aceitar participar na OF proposta pela investigadora-formadora, o seu grau de envolvimento em tarefas que exigiam mais tempo e dedicação ficou muito aquém do esperado.

Quanto à performance individual dos formandos gostaríamos de evidenciar os aspetos mais relevantes e que influenciaram a escolha dos casos a analisar de forma exaustiva neste estudo e que descrevemos no subponto seguinte. Ao nível da assiduidade, o Quadro 16 (ver página 238) permite-nos constatar que as professoras P3, P5, P6 e P7 estiveram presentes em todas as sessões presenciais. Além disso os registos da investigadora-formadora [I/F-EP-NI] revelaram que as mesmas manifestaram total sentido de responsabilidade e pontualidade no cumprimento das tarefas propostas. Relativamente à participação, tanto em grupo-turma como em pequenos grupos, verificamos níveis elevados de participação, marcadamente problematizadores e críticos, tendo-se a assinalar apenas intervenções espontâneas menos frequentes por parte de P4, P5 e P7. Quanto à dinamização, interação e partilha de ideias e recursos online, assim como participação nos fóruns de discussão lançados na plataforma *TiCidadania* ao longo da OF, constatamos uma presença ativa e relevante dos formandos, essencialmente dos professores P2, P3, P5, P6, P7.

níveis superiores de envolvimento na tarefa promovem o desenvolvimento profissional

No domínio do projeto de ação a desenvolver em contexto de sala de aula constatámos que os professoras P3, P5 e P7 realizaram o trabalho proposto, alcançado com rigor e qualidade os objetivos propostos. Isto é, planearam, conceberam e implementaram um plano de intervenção com a sua turma de FC⁶⁹. Quanto a P2 é de referir que alcançou os objetivos traçados, embora a sua pontualidade e grau de profundidade no desempenho das tarefas propostas tenha sido inferior aos formandos referidos anteriormente. Já P1 e P5, embora tenham realizado o plano de ação para intervirem em contexto de sala de aula, a concretização dos projetos ficou aquém das expectativas, tendo sido, no caso de P1, marginalizado. A análise crítica e reflexiva do trabalho desenvolvido por ambos foi concretizada *à posteriori* com as subjacentes limitações de profundidade e grau de detalhe. Perante esta análise da performance de cada um dos formandos na tarefa formativa é possível reforçar a nossa ideia inicial de que o nível de envolvimento dos professores na OF assumiu diferentes *nuances*, justificando-se a nossa posição de focalização da análise quanto às práticas pedagógico-didáticas.

justificação das opções metodológicas

Percursos formativos e contextos individuais

O percurso formativo desenhado e implementado no âmbito deste estudo tinha como principal objetivo contribuir para uma mudança nas práticas pedagógico-didáticas dos professores responsáveis pela FC. A análise dos dados

focalização progressiva:

⁶⁹ À exceção da professora P7, que desenvolveu o seu projeto com uma das suas turmas na ACND de Área de Projeto, uma vez que no ano letivo de realização da OF não teve à sua responsabilidade serviço docente de FC (tal como referido no subponto 7.1.2 – constituição do grupo de trabalho).

análise de
percursos
formativos
individuais

alicerçou-se no cruzamento de várias dimensões com uma posição de maior ou menor resistência, adaptação ou oportunidade/abertura à experiência – isto é a capacidade de tolerar a ambiguidade na experiência (Rogers, 2001) por parte dos formandos face à formação ou à tarefa. De forma a responder a esse desafio iremos apresentar a trajetória formativa de 3 formandas-professoras, pelas razões explicitadas atrás, procurando a especificidade de diferentes percursos profissionais e formativos. Começaremos por especificar o perfil de cada uma das formandas e das respetivas escolas com o intuito de distinguir diferentes trajetórias profissionais e experiências profissionais.

Formanda P3
Escola A
urbana

A formanda P3, sem qualquer experiência no âmbito da FC, iniciou no ano letivo de 2009/2010 o seu percurso na Escola A, instituição escolar em que desenvolvemos o nosso EE. Sintetizando a informação já fornecida anteriormente (subponto 6.1.1), esta escola sede de agrupamento localiza-se no distrito de Aveiro e integra o 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, num total de 550 alunos, dos quais 309 são alunos do 3.º CEB. Inserida na periferia da cidade, numa zona de densidade populacional elevada e com um desenvolvimento económico crescente, esta escola está rodeada de estruturas de apoio social e tem vindo a acolher, nos últimos anos, famílias de níveis socioeconómicos muito diversificados. Receberam apoio social escolar 47 alunos do 3.º CEB.

ausência de
formação

Recém chegada à Escola A, a formanda P3, com 13 anos de serviço e PQZP, assume nesse ano letivo a direção de turma de um 9.º ano, leciona Inglês a turmas de 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade e é responsável pela ACND de EA e FC. Licenciada em Ensino de Português e Inglês, na sua caracterização pessoal afirma não gostar de monotonia por considerar que “a Escola por vezes deixa-nos (aos professores) *“estagnados”*” [P3-EP-BP]. Concluiu em 2006 o mestrado em Ciências da Educação na área de especialização de Psicologia da Educação, tendo como tema de investigação o suporte social na relação pedagógica. Apesar desta formação pós-graduada, nunca frequentou nenhum tipo de formação diretamente ligada à ACND de FC ou no domínio da EpC.

sem
experiência
em FC

Muito embora seja a primeira vez que irá passar pela experiência de ser responsável pela FC, afirma que esta ACND devia ter mais horas semanais:

“visto que:: / sendo dada pelo DT muitas das vezes vamos gastar o tempo com problemas da DT portanto aquilo que o próprio nome da área diz FC / em termos de educar para a Cidadania / e para educar / em termos de::: bons cidadãos / de civismo / para educar os nossos alunos vai restar muito pouco tempo” [P3-EP-ssOF1].

associação da
FC à DT

Tal como os restantes professores sem experiência que referimos no ponto anterior, P3 revela uma ideia pré-concebida que a DT ocupa a maior parte do tempo desta ACND e é neste sentido que as suas expectativas giram em torno das oportunidades que a OF lhe possa trazer para a ajudar a “*gerir um*

bocadinho o tempo e dar uma mais-valia aos tempos que não estou a tratar assuntos da DT” [P3-Ep-ssOF1].

Quanto às concepções de Cidadania, P3 expressa-se essencialmente (e em diferentes momentos) ao nível dos valores (respeito pelo outro; aceitação e tolerância), muito embora refira pontualmente alguns elementos relevantes do ponto de vista da identidade (regras de convivência e identidade cultural). Segundo ela, educar para a Cidadania é *“tentar ajudá-los a compreender o que é ser um bom cidadão e torná-los melhores do que são / porque eles podem sempre ser melhores”* [P3-EP-ssOF1]. No entanto, quando confrontada com diferentes estratégias de trabalhar competências de Cidadania, revela abertura à experiência, integrando outras dimensões de cariz mais alargado:

I/F.: Houve então a capacidade de resolver a questão de conflitos internos que iam ocorrendo no dia a dia / mas também a capacidade de agarrar essas oportunidades para abordar outros assuntos da atualidade de interesse social /(.) Concordam com esta abordagem?

P3-EP.: Concordo, e acho que esse é o nosso grande objetivo / porque em FC nós não estamos só a orientar o aluno enquanto cidadão dentro da sala de aula / mas essencialmente com a pessoa que vai lá estar fora /(.) não nos podemos reduzir aquilo que se passa dentro da sala de aula.

I/F.: Então considera que se deve aproveitar estas ocorrências...

P3-EP.: Sim / alertá-los e incitá-los a agir, para que se movam para um nível superior de pensamento” [ssOF3 -10 de outubro, 2009].

visão de Cidadania ligada às atitudes e valores

abertura à experiência nos processos de co-construção de conhecimento:

promover a intervenção com base no pensamento crítico

Também a propósito do conceito de Cidadania, P3 manifesta a sua concordância com a definição de P7 (mais crítica e alargada – ver página 235), partilhada na plataforma, afirmando: *“Concordo e considero que cada vez temos algo mais a acrescentar à nossa opinião, ao nosso conceito de Cidadania: a partilha e a reflexão ajudam a essa mesma actualização de ideias!”* [P3-EP-BP].

natureza da formação: reflexiva

No ano letivo em que decorreu este estudo, a formanda P5 era professora de Inglês na Escola B. Esta professora encaixa-se na imagem do professor-viajante que percorreu *“o país de lés a lés”* [P5-EP-BP], fazendo alusão, na sua apresentação ao grupo, do número de escolas que percorreu nos seus 14 anos de serviço (11 escolas). A Escola B é sede de agrupamento e integra 22 estabelecimentos de ensino – 12 Jardins-de-infância/pólos de itinerância, 9 escolas do 1.º ciclo e a Escola Básica onde leciona P5. Esta Escola Básica integrada, localiza-se no concelho de Castro de Aire, e está implantada numa área predominantemente rural.

**Formanda P5
Escola B
rural**

Segundo o Projeto Educativo de Escola, o agrupamento era composto nesse ano por um total de 612 alunos; destes, 171 eram alunos do 3.º CEB. Como podemos perceber pela análise destes números, a Escola B representa um agrupamento de pequenas dimensões, estando 20 professores afetos ao 3.º CEB. Este documento refere ainda que os discentes da Escola B são, na sua

maioria, oriundos de famílias com fracos recursos económicos. Esta afirmação é confirmada pelo número de alunos que beneficiou de apoio escolar, 119 alunos só no 3.º CEB, o que representa a maior percentagem de alunos carenciados das 3 escolas em análise.

Licenciada em ensino de Português e Inglês e agora efetiva (PQND) na Escola B, P6 realça na sua apresentação o gosto que tem pela profissão – *“gosto muito também, do contacto com os alunos e do facto de eu ser um meio de transmissão de conhecimentos e, conseqüentemente, um meio para se tornarem mais ricos”* [P3-EP-BP]. Refere nunca ter tido nenhum tipo de formação no domínio da FC, e revela um interesse particular pelas tecnologias – *“gosto de estar muito a par nessa área porque nós usamos cada vez mais / e os miúdos também / e pode ser até:: uma forma de estabelecermos comunicação com os miúdos”* [P5-EP-ssOF1]. Para além de Professora de Inglês, leciona as restantes ACND – EA e AP.

ausência de formação

interesse pela integração das tecnologias em contexto escolar

experiência em FC > 5 anos

uso burocrático e administrativo da FC

visão da Cidadania ligada às atitudes e valores

visão restrita da FC: integradora socializadora

Com experiência de mais de 5 anos em FC, P5 revela, resignada, que na maior parte das escolas por onde passou não existem linhas de orientação e que a maior parte das aulas é ocupada com questões burocráticas – *“eu diria que mais de 50% das aulas /(.). Nesta fase inicial temos a questão da eleição do delegado / os direitos da turma (?) / depois mensagens para aqui e mensagens para acolá”*[EP-P5-ssOF1]. É neste sentido que espera que a OF represente uma oportunidade para conhecer recursos que lhe permitam gerir melhor este tempo letivo e ir ao encontro dos interesses dos alunos. Segundo esta formanda, a EpC representa uma oportunidade de preparar os alunos para o futuro, para se desenvolverem enquanto “bons cidadãos”, *i.e.*, *“uma pessoa que demonstre respeito a todos os níveis / respeito e responsabilidade nas pequenas coisas”* [P5-EP-ssOF1]. Esta conceção de Cidadania representa uma visão restrita, assente na integração do sujeito na comunidade através de processos acrílicos de aculturação, numa vertente essencialmente socializadora. Confrontada com outras conceções e dimensões de Cidadania, P5 reconhece a sua visão restrita do conceito mas, embora concorde que a Cidadania também pode ser um processo de transformação da sociedade, afirma que *“isso é um processo mais difícil / mais moroso / que obriga o envolvimento de muita gente”* [P3-EP-ssOF1]. Deste modo revela a existência de dois patamares: primeiro é necessário sensibilizar o aluno para a interiorização das regras; só depois é possível trabalhar questões ligadas a uma Cidadania ativa e participativa. Enquanto professora, P5 considera que o seu papel se tem centrado essencialmente no primeiro patamar.

Formanda P6 Escola C urbana

Experiência em FC: = 1 ano

A formanda P6 era professora de Ciências Físico-Químicas, na Escola C, há onze anos, mas embora tivesse 19 anos de serviço, apenas tinha sido responsável pela FC uma vez (no ano letivo anterior à realização desta OF), quando regressou ao serviço docente no ensino básico.

A Escola C não é sede de agrupamento mas integra, à semelhança da Escola A, um Centro Novas Oportunidades e um Centro de Formação de Professores. Esta Escola Secundária com 3.º CEB localiza-se na periferia da cidade de Ílhavo e detém uma oferta educativa e formativa ampla. Para além do 3.º CEB regular e do Ensino Secundário (cursos científico-humanísticos; cursos técnicos e profissionalizantes), esta escola tem outras ofertas ligadas à iniciativa Novas Oportunidades (processos RVCC; cursos EFA de nível básico e secundário e CEF).

No ano letivo de 2009/2010, ano a que reportamos o nosso estudo, estavam matriculados um total de 817 alunos, sendo que ao 3.º CEB correspondiam 269 alunos, divididos em 13 turmas de 3.º CEB regular, 1 turma de Percurso Curricular Alternativo no 8.º ano e 4 turmas de Cursos de Educação e Formação de nível II. Dos alunos que frequentavam o 3.º CEB, beneficiaram de apoio social escolar 34,8% (109 alunos), sendo que à data se verificava uma taxa de desemprego feminina que ultrapassava os 12% e masculina na ordem dos 4% (dados relativos aos encarregados de educação). A zona experienciou um rápido desenvolvimento económico nas últimas décadas, embora recentemente se tenha verificado um aumento significativo do desemprego na sequência do encerramento de várias unidades industriais de transformação de pescado (PEE). Licenciada em Química no ramo de formação educacional e numa situação profissional estável (PQND), esta docente nunca teve formação no âmbito da FC mas salienta na sua apresentação (página pessoal na plataforma *TiCidadania*) que gosta de desafios e de aprender coisas novas [P6-EP-BP]. É com essa expectativa que encara a sua participação na OF como uma *“oportunidade de fazer novas aprendizagens que poderei aplicar na escola, com os meus alunos”* [P6-EP-BP].

ausência de formação

visão alargada da FC

A visão de P6 relativamente à FC é ligeiramente diferente das restantes formandas. O seu discurso revela um grande à vontade e conhecimento dos procedimentos e dinâmicas da instituição (da qual faz parte à 11 anos) e simultaneamente o entusiasmo de quem (ainda) acredita no potencial da ACND para a promoção de competências de Cidadania, provavelmente por ser apenas a segunda vez que é responsável por ela e por ter sido capaz, no ano anterior, de desenvolver um conjunto de atividades interessantes neste domínio:

abertura à experiência quanto ao potencial da FC para a promoção da Cidadania

“(...) há assim umas coisas engraçadas que nós fomos fazendo / (...) recordo-me que tivemos na escola o ponto eletrão e:: / aproveitámos já que estávamos na FC com a questão do ambiente / fizemos uma sensibilização também / (.) mostramos um DVD e os miúdos ficaram muito interessados e trouxeram muito lixo de casa para pôr no eletrão! (risos)” [P6-EP-ssOF1].

Cidadania associada aos valores embora exista sensibilização para uma dimensão mais crítica e interventiva

Quanto às suas conceções de Cidadania, expressa-se igualmente na dimensão dos valores, embora possamos identificar rasgos de uma visão mais alargada do conceito, nomeadamente ao revelar interesse em promover na escola *“espaços de liberdade / espaços de discussão / de liberdade de*

manifestação deles próprios” [P6-EP-ssOF1]. A propósito da análise do conceito e da sua multidimensionalidade, P6 manifesta preocupação pela dimensão política da Cidadania e pela sua marginalização. Segundo ela, *“a consciência política devia ser desenvolvida desde muito pequeninos (...) agora eles nem sequer querem ter associação de estudantes / (.) não querem saber disso para nada! / porque acham que não precisam de ser representados /”* [P6-EP-ssOF1].

**visões
institucionais
da FC**

Escola A
sem referência
à FC

existência de
iniciativas extra
curriculares
com ligação à
EpC

Escola B
diretrizes
curriculares
claras quanto à
FC

fins, objetivos e
propósitos da
EpC e da FC

competências e
conteúdos a
desenvolver no
domínio da FC

articulação da
FC no PCT

Reconhecendo que as diretrizes escolares representam o posicionamento de uma instituição em determinado domínio e influenciam as práticas pedagógico-didáticas, procedemos a uma breve análise dos Projetos Educativos de Escola e Projetos Curriculares de Escola das 3 escolas aqui representadas. A Escola A é a única que não faz uma referência concreta à FC, à exceção da indicação que o serviço docente de FC no 3.º CEB é da responsabilidade do DT, no PCE. Quanto aos problemas diagnosticados referem a falta de *“ação das lideranças intermédias como elementos determinantes no desenvolvimento do trabalho colaborativo entre docentes, no âmbito das coordenações dos grupos disciplinares e dos departamentos curriculares”* (PEE-Escola A, p.14) que, embora não se reporte à FC, tem repercussões na mesma, como nos revelou o discurso dos formandos desta escola, tanto no EE como no EP. De forma implícita podemos referir que Escola A é promotora de um conjunto alargado de iniciativas que podem contribuir para a promoção de competências de Cidadania, nomeadamente as relacionadas com projetos e clubes escolares (ex.: E-twinning; Eco-escolas; Projeto *Comenius*; Ria-Edu; Jornal Escolar), embora não esteja contemplada nenhuma ligação direta com a FC no PEE.

Os documentos orientadores da Escola B são os mais completos das três escolas referidas. Nestes é possível inferir importantes diretrizes curriculares e um entendimento claro do papel da FC na estrutura curricular do ensino básico. A EpC assume um papel central na estruturação da missão da escola, encarada como uma aprendizagem transversal. Já a FC tem como principal objetivo *“contribuir para a construção da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade, promovendo a progressão social e a participação democrática na vida colectiva”* (PCE-Escola B – p. 24). Especificamente em relação à ACND de FC, é referida no PCE a prioridade dada ao DT na atribuição do serviço docente e enumeram-se 6 competências a desenvolver, nenhuma diretamente ligada aos comportamentos em contexto restrito de sala de aula ou escola e uma lista de possíveis conteúdos e estratégias a adotar. A integração das ACND no projeto da Escola é ainda visível numa articulação de conteúdos estabelecida entre AP, EA e FC, sob um chapéu aglutinador. Muito embora não se faça uma relação das competências elencadas para a FC, uma dimensão mais restrita da FC é listada nesta última proposta de articulação, na qual encontramos os

seguintes conteúdos/atividades para todos os níveis de ensino: *“Eleger o delegado e subdelegado de turma”* e *“Regulamento Interno: deveres e direitos dos alunos; regras de funcionamento (...)”* (PCE-Escola B p. 80). Dada a dimensão mais reduzida do agrupamento, a existência e funcionamento dos clubes escolares está dependente da disponibilidade do corpo docente.

No Projeto Educativo da Escola C são elencados problemas como *“as reduzidas expectativas face à escola/escolarização por parte de um número ainda significativo de alunos e famílias o que conduz a uma desvalorização do papel da escola e consequente desmotivação e falta de investimento nos estudos”* e *“o aumento de comportamentos inadequados por parte dos alunos que compromete as aprendizagens e o normal clima de trabalho”* (PEE-Escola C). De forma a colmatar os problemas diagnosticados no PEE foi estabelecido como objetivo *“promover e enfatizar as temáticas da Cidadania, da formação cívica, do desporto e da educação para a saúde”*, nomeadamente através de atividades extracurriculares, e da concretização de projetos alargados e transversais. Neste seguimento, a escola C é também promotora de um conjunto alargado de iniciativas que são referidas como instrumentos para a promoção da Cidadania e da FC, presentes no plano de atividades da escola e, entre outras, relacionadas com projetos e clubes escolares (ex.: Eco-escolas; Clube Europeu; Projecto Comenius; Jornal Escolar; Educação para a Saúde).

À semelhança da Escola B, o PCE remete a utilização das aulas de FC para consciencialização do código de conduta subjacente ao Regulamento Interno e elenca 15 objetivos para a FC, dos quais 6 estão diretamente ligados com o comportamento em contexto de sala de aula e escola. Está estabelecido um programa para a FC, dividido por níveis de ensino, e faz-se referência à atribuição deste tempo letivo ao DT. Quanto à avaliação esta é qualitativa e abrange os seguintes domínios de intervenção – auto-controlo e cooperação e comunicação em LP. Esta é da responsabilidade do CT, ao contrário da Escola B que elenca os critérios de avaliação da FC como resultado dos responsáveis pela ACND.

Escola C

relação da FC e da EpC com problemáticas gerais da comunidade educativa

existência de iniciativas extra curriculares com ligação à EpC

ligação da FC a códigos de conduta

diretrizes curriculares claras quanto à FC

O conflito entre a autonomia e a necessidade de orientações curriculares

A FC implementada pela reorganização curricular de 2001 tinha na sua génese princípios de autonomia, integração e flexibilidade, e assentava na intenção de dar aos professores e escolas um papel de destaque e responsabilidade na construção curricular. Tal como foi demonstrado na revisão da literatura e confirmado pelo EE realizado, verifica-se um conflito entre a valorização da autonomia e a necessidade de orientações curriculares. O acompanhamento ao longo de um ano letivo de diferentes formandas, integradas em diferentes escolas e contextos, possibilitou-nos uma leitura mais abrangente deste conflito e das suas repercussões em contexto de sala de aula e, em última instância, na construção de percursos formativos neste domínio.

autonomia vs orientações curriculares

conhecimento do currículo: competências de construção e gestão curricular
abertura à experiência – P6

Podemos afirmar que a autonomia dada aos professores para a construção curricular no domínio da FC representa, simultaneamente, uma oportunidade e uma ameaça. Opinião partilhada por alguns professores, nomeadamente P6, que afirma que *“O não ter orientações ou ter um plano de acção muito simples para a área de FC, tanto pode ser um problema como uma vantagem para o professor, tudo depende dele”* [P6-EP-ssOF2]. Este deve ser um sentido de responsabilização não só pessoal mas também da própria classe, isto é, dos vários professores em articulação que compõem o CT.

fins, objetivos e propósitos da FC

Face à proposta de construção de um projeto a desenvolver no contexto de FC, o entusiasmo inicial de P3 era evidente – *“desejo conseguir orientar a FC do meu 9.ºC de uma forma original, motivadora e inesquecível!”* [P3-EP-BP]. No entanto, o entusiasmo inicial tropeçou na primeira contrariedade: a ausência de diretrizes claras para a FC e a dificuldade das escolas na constituição e coordenação de equipas pedagógicas. Estávamos a 22 de outubro, isto é, a mais de um mês do início do ano letivo, quando P3 partilha em tom de desabafo a seguinte mensagem no Fórum da comunidade *TiCidadania*:

impacto da ausência de diretrizes: Escola A

constrangimentos à integração da FC:

Isto está complicado! Aquilo que parecia fácil e um desafio saboroso, está-se a tornar um “pesadelo”!!!!:) Hoje em reunião de DT’s fomos informados do teor da nova legislação, tendo de elaborar um projecto na área da Educação Sexual, com 12 horas para o 3.º ciclo, da “responsabilidade” do DT, pois claro! Além disso os alunos de 9.º ano têm agora Orientação Vocacional com a Psicóloga da Escola... no horário de Formação Cívica! Ou seja, resumindo e baralhando... sobra-me IMENSO tempo!!! [P3-EP-FN]

tempo
outras atividades

impacto da ausência de diretrizes: Escola B e C

Também P5 e P6 manifestaram algum desconforto e insegurança relativamente à introdução da educação sexual e à falta de diretrizes claras quanto ao papel da FC – *“E / este ano até nem sei /(.) se será assim /(.) (...) temos tido os conselhos de turma e eles estão um bocado a descarregar isso (educação sexual) em cima do DT e da FC”* [P5-EP-ssOF1]; *“Há uma planificação feita / mas este ano estamos um bocadinho à espera do que há de vir em relação à educação sexual (.)”* [P6-EP-ssOF1].

conhecimento de conteúdo

temas contro-
versos :
sexualidade

A Lei n.º 60/2009 de 6 de Agosto, que estabeleceu o regime de aplicação da educação sexual em meio escolar, exigiu outro tipo de organização das escolas e colocou no DT a responsabilidade de elaborar em colaboração com os restantes professores o projeto de educação sexual da turma (Artigo 7.º). As orientações vigentes neste documento legislativo são evasivas, sem uma referência clara relativamente ao papel da FC, tal como P3 esclarece no mesmo fórum de discussão a outro colega (P4), que desconhecia à data as diretrizes da tutela – *“O que me parece é que a regulamentação do funcionamento da ES a que se refere a Lei 60 ainda não nos chegou às mãos! E aí é que poderíamos vislumbrar alguns cenários possíveis!”* [P3-EP-Fórum–25 de outubro de 2009]. Na realidade, só a meados do 2.º período é que foi publicada a Portaria n.º 196-A/2010 de 9 de abril, que veio esclarecer e dar um papel central à FC na gestão curricular dos projetos de educação sexual. À

margem de outras diretrizes mais específicas, a carga horária para o 3.º CEB estava definida no primeiro documento, remetendo para a obrigatoriedade de 12 horas para a educação sexual, mesmo que repartidas por outras áreas disciplinares. Esta realidade fez com que, nesse ano letivo, e para o projeto a desenvolver no âmbito da OF, se verificasse um direcionamento forçado para aquela que era apenas uma das várias temáticas elencadas para o domínio da FC (Decreto-Lei n.º 6/2001 e Despacho n.º 19308/2008). Face a esta novidade introduzida no processo e na medida em que na Escola A está instituído que os alunos do 9.º ano têm sessões de orientação vocacional com a Psicóloga da Escola, nos tempos letivos de FC a formanda P3 adotou, perante a tarefa formativa, uma posição de integração das diretrizes oficiais, procurando conciliar as aprendizagens do seu percurso formativo com a obrigatoriedade da temática da educação sexual – “*Nós acabamos por ser obrigados a trabalhar a sexualidade!*” [P3-EP-ssOF5].

limitação do estudo

posição de adaptação à tarefa e às imposições da tutela

A autonomia dada às escolas quanto à distribuição dos tempos letivos e sua responsabilidade conduziu naturalmente a diferentes interpretações:

P5-EP: São 16 tempos / são doze horas / por ano

P6-EP: São quase dois períodos.

P1-EP: Há sempre aquelas atividades...

P5-EP: Não / Tem que ser dada por um docente.

P2-EP: Mas não diz que tem que ser o DT...

P5-EP: A leitura que fizeram na minha escola é que teria que ser um professor a dinamizar e / realmente caiu tudo na responsabilidade do DT / o PES [Projeto de Educação Sexual] vai nos dar algum apoio ao nível de informação / linhas orientadoras / para estamos mais ou menos todos em consonância /

I/F: No fundo / vão criar um programa?

P3-EP: Eu acho que era o melhor!

P2-EP: Eu também.

P6-EP: Eu acho que era o melhor / porque o tema é tão / sensível / que o melhor é mesmo ter as linhas orientadoras muito definidas / e cumprir quase à risca aquilo que ficar definido / [ssOF4-17 de outubro de 2009].

impacto das políticas de descentralização

Na Escola B a equipa do PES desenvolveu um plano para que as 12 horas fossem trabalhadas em FC. Dadas as dificuldades na abordagem do tema, foram várias as manifestações a favor dessa estratégia. Esta posição, para além da manifesta sensibilidade da temática (sexualidade), revela a importância de diretrizes e estratégias que facilitem a adoção de mecanismos de construção curricular e colaboração entre professores e estruturas – “*já vi que no PES da vossa escola até / programam as atividades em conjunto / ali o PES ordenam-nos que façamos alguma coisa sem aviso prévio / sem uma colaboração / e depois querem tudo para ontem / e depois reclamam /*” [P6-EP-ssOF4].

conhecimento de conteúdo

contexto: colaboração equipas pedagógicas

Neste seguimento, acompanhamos os processos de colaboração e de gestão curricular que decorreram desta “novidade” curricular e que influenciaram o desenvolvimento do projeto a dinamizar no âmbito da OF. A primeira

planificação elaborada por P3 reflete um trabalho colaborativo com outros docentes do CT que, contrariamente às suas expectativas, assumiram um papel ativo no desafio imposto pela Lei n.º 60/2009:

“(...) fui surpreendida pela colega de CN que levantou o braço, dizendo que se responsabilizava e que em conjunto com a profª de EMRC e Psicóloga assumiriam a “formação” da Educação Sexual. Fiquei toda contente, sabendo que me compete a mim, supervisionar, dar algumas achegas e planificar! Isto, não por receio de muito trabalho, mas por alguma “incapacidade” em termos científicos numa área tão delicada! (...) ideias não nos faltam, até o representante dos Encarregados de Educação deu achegas!” [P3-EP-FN].

conhecimento de conteúdo: ausência de formação

Fica patente no discurso de P3 a falta de preparação científica para a abordagem do tema em questão, para além do facto de o tema, por si só, constituir um tema delicado e de difícil abordagem – *“a palavra Sexualidade tem gerado risada geral sempre que é pronunciada por um professor”* [P3-EP-PAvf]. Por outro lado, verificámos como a obrigatoriedade de construir um projeto com um objetivo concreto (educação sexual) conduziu à constituição efetiva de uma equipa pedagógica e à concretização dos objetivos de gestão e construção curricular, mecanismos perante os quais P3, no início da formação, manifestou resistência, considerando-os difíceis de concretizar – *“(...) vamos abordar estes temas como é que podemos articular / vais me ajudar a fazer isto / só se nós pedirmos muito! / (.)”* [P3-EP-ssOF1]. Confirma-se deste modo o papel crucial do professor e do trabalho colaborativo para o alcance de objetivos integrados e flexíveis do currículo. Realçamos ainda o interesse por parte do representante dos encarregados de educação na temática ou iniciativa, atitude encarada com igual surpresa pela formanda.

conhecimento do currículo construção e gestão curricular EpC como domínio mobilizador da comunidade

contextos: ambiente escolar

Do outro lado, P6 testemunha o mesmo tipo de abordagem para a FC, embora a sua posição inicial face às possibilidades de colaboração no CT fossem menos relutantes, em parte dada a sua posição na escola (11 anos de serviço) e às experiências prévias de colaboração:

“lá na escola a professora de inglês propôs uma canção e um filme para tratar dos afetos / Ciências outras 3 ou 4 / (.) ela propôs por mim tudo bem / eu prefiro que seja ela a falar disso do que eu / não tenho muito jeito para isso / (.) Depois de se analisar tudo / todos os departamento propuseram alguma coisa / e por isso em CT vamos analisar quantas horas vão faltar e quantas horas vão ser necessárias utilizar em FC /” [P6-EP-ssOF4].

conhecimento de conteúdo: ausência de formação

visão alargada da FC

abertura à experiência

Embora reconheça a necessidade de trabalhar a educação sexual, P6 reconhece a falta de preparação para a abordagem deste temática, reafirmando que a abordagem deve ser integrada, articulando uma componente científica com uma dimensão mais afetiva, relacional mas também participativa – *“eu acho que nós não devemos descurar os outros temas da FC porque eles estão lá!”* [P6-EP-ssOF6]. Neste seguimento, a proposta de P6 para dar resposta à obrigatoriedade da FC passou pela utilização da iniciativa do Parlamento de Jovens, estratégia que inclusive sugere aos restantes colegas para dinamizar:

“o tema é a educação sexual / eles têm que fazer um projeto de lei / e depois vão debatendo / é uma forma de abordar sem ir por uma via demasiado /(.) e é uma forma de debater Cidadania e Democracia / e estamos a trabalhar nisso / se tiverem o clube europeu na escola / acho que é uma boa opção /” [P6-EP-ssOF4].

natureza da formação: interativa

A iniciativa de P6 reforça a sua conceção de Cidadania ligada à participação e ao compromisso político. A ligação com as áreas disciplinares estabelecendo a distinção entre uma dimensão mais científica, da responsabilidade das áreas curriculares, e uma dimensão mais afetiva e emocional remetida para a FC, está também patente na abordagem da Escola A – *“Depois dos alunos receberem formação, na componente científica (...) há que contextualizar os conhecimentos adquiridos nas suas vidas/interesses/ vivências”* [P3-EP-plano de ação versão final – PAvf].

conhecimento do aluno

Enquanto P3 e P6 se debatem com as necessárias articulações nesta fase inicial e de planeamento – *“eu tenho que me juntar com elas e planificar e ver o que vamos fazer / e como deve calcular reunir 4 pessoas não é fácil /* [P3-EP-ssOF5] – a formanda P5, na Escola B, afirma que *“eu tenho a sorte de estar a trabalhar diretamente com o grupo de educação sexual da escola / (...) Já tenho os recursos e a planificação das 16 sessões a realizar”* [P5-EP-ssOF4].

contexto: trabalho colaborativo

Analizados os mecanismos de gestão e construção curricular que se concretizaram neste primeiro momento é essencial referir que não nos foi possível avaliar o impacto das primeiras sessões da OF na abertura dos horizontes dos professores-formandos relativamente aos conteúdos a explorar na ACND de FC. Esta dificuldade deve-se à introdução da educação sexual nas escolas de componente obrigatória e à posição assumida pelas formandas de integração da temática nos seus tempos letivos e, em consequência, no plano de ação a desenvolver no âmbito da OF.

constrangimentos do estudo: obrigatoriedade da educação sexual

A obrigatoriedade da educação sexual e a sua integração nos tempos letivos de FC é referida na problemática do plano que contextualiza o projeto de P3 – *“Uma das motivações adjacentes à imposição da tutela prende-se com a dificuldade dos alunos em falar sobre o assunto, uma vez que para muitos estes temas “delicados” são tabus em casa e acabam por não ser falados”* [P3-EP-PAvf]. Neste enquadramento, constatamos uma posição de P3 à adaptação à tarefa, na medida em que não é feita nenhuma ligação específica à problemática da turma, nem uma descrição inicial daqueles que seriam os contextos ou principais dificuldades neste domínio. Quanto ao projeto a desenvolver, P3 sugere partir das inquietações dos alunos relativamente ao tema, através de uma caixa anónima de sugestões, cujos assuntos seriam expostos e tratados nas áreas curriculares para posteriormente os alunos desenvolverem, em grupo, uma narrativa digital que constituísse um recurso de sensibilização para o tema.

adaptação à imposição da tutela

conhecimento dos recursos: potencial de envolver os alunos na construção de materiais

A formanda P5, para além do trabalho desenvolvido com a equipa PES, sugere para a sua intervenção a criação de um blogue da turma que possibilitasse

abertura à
experiência

prolongar a discussão das temáticas e incentivar os alunos à participação – “o meu objetivo era criar um blogue / ou uma página / para que fora do espaço da FC / os alunos pudessem colocar as dúvidas / explorarem os recursos / e existir uma partilha daqueles temas mais à vontade /” [P5-EP-ssOF6]. Para além de se adaptar àquela que era uma proposta já sustentada do PES, a formanda revela abertura à experiência, procurando interligar ideias partilhadas na OF e o programa previamente definido pela escola.

visão alargada
da FC

Por sua vez, P6, no seu plano de ação (ver Anexo 13c.), procura ir ao encontro das diretrizes relativamente à educação sexual mas também aos interesses dos alunos, não excluindo a oportunidade de trabalhar outras temáticas que fossem surgindo ao longo do ano letivo. No enquadramento do plano refere “a necessidade de trabalhar de modo a desenvolver a auto-estima, para que possam estabelecer relações de afectos saudáveis e promover uma consciência de defesa da identidade e da dignidade de cada um” [P6-EP-PAvf], mas também “desenvolver outras valências no domínio das relações interpessoais, nomeadamente no respeito pelas diferenças individuais e no espírito de solidariedade” [P6-EP-PAvf]. Para isso estabelece como projeto a construção e dinamização de um blogue onde seriam colocadas *postagens* sobre situações problema e promovida a discussão e a manifestação livre de opinião. Esta estratégia articulada pretendia ser um complemento das aulas, de modo a prolongar um espaço de diálogo que, segundo a docente, se torna temporalmente escasso.

conhecimento
dos recursos:
potencial de
comunicação e
co-construção
de conhecim-
ento

Competências cognitivas	Competências sócio afetivas	Competências de ação
<ul style="list-style-type: none"> - Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida (Currículo Nacional do EB, 10ª competência geral); - Organizar um universo de valores fundado na liberdade responsável de cada pessoa e na dignidade humana. - Distinguir comportamentos de risco; - Conhecer vários métodos de prevenção de DST. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aceitar o seu corpo; - Respeitar diferentes manifestações afectivas/sexuais; - Mobilizar os valores da liberdade responsável, do amor e do respeito pelo outro para a orientação do comportamento sexual em situações do quotidiano. 	<ul style="list-style-type: none"> - Valorizar e partilhar afectos; - Intervir de forma crítica; - Propor soluções fundamentadas para situações de conflito de valores, relacionadas com o planeamento familiar; - Ser responsável, equacionando o significado e as consequências dos próprios atos e opções.

Quadro 17 – Competências de Cidadania definidas no plano de ação de P3-EP.

competências
de Cidadania
segundo
Audigier (2000)

De acordo com a temática e a problemática, foi pedido às formandas para elencarem as competências de acordo com a divisão de Audigier (2000). Embora a tarefa tenha sido alvo de reformulações e de algumas dúvidas, as versões finais dos planos de ação permitiram-nos inferir diferentes enfoques nas intenções das formandas, mais ou menos influenciadas pelo projeto de educação sexual definida para a turma. A formanda P3 estabelece uma adequada interpretação das componentes *saber-saber, saber-ser e saber-*

<i>fazer</i> , formulando as competências de Audigier com verbos de ação adequados (ver Quadro 17).	conhecimento do currículo
As competências que elenca no seu plano de ação envolvem essencialmente a dimensão dos valores, assentes no respeito, na responsabilidade e das atitudes promoção da autoestima. Há apenas uma referência explícita a uma posição mais interventiva ou ativa – <i>“intervir de forma crítica”</i> [P3-EP-PAvf]. Todas as outras competências remetem para uma perspetiva mais socializadora e integradora da formação. Quanto às competências cognitivas, o principal enfoque centra-se na prevenção de DST e na distinção de comportamentos de risco.	visão ligada às atitudes e valores – P3 visão integradora e socializadora da FC – P3
O plano de ação da formanda P5 (ver Anexo 13b), reflexo de um projeto mais amplo elaborado pela equipa do PES, está mais sustentado em competências cognitivas, focando-se em dimensões mais biológicas da temática da sexualidade e da prevenção de DST. A exploração do tema da Educação Sexual surgiu para P5 <i>“como um trabalho de voluntariado à força”</i> (P5-EP-PAvf]. No entanto, mesmo antes de saber desta obrigatoriedade, a docente, numa auscultação dos alunos, constatou que se tratava de um assunto de grande interesse para eles e onde subsistiam muitas dúvidas, incertezas e conceitos errados. Os objetivos do projeto sexual de turma são adaptados ao plano de ação a desenvolver no contexto da OF e, na sua génese, está a aquisição de informação – <i>“i) Definir e distinguir a fisiologia geral da reprodução humana; ii) Definir o ciclo menstrual e ovulatório”</i> [P5-EP-PAvf] – numa perspetiva individual de apelo à responsabilidade e com uma forte componente cognitiva, reforçando o papel da FC numa vertente integradora e socializadora. Apenas existe uma referência a um domínio mais ativo que apela à argumentação – <i>“i) Argumentar e considerar a sexualidade como uma das componentes mais sensíveis da pessoa, no contexto de um projecto de vida que integre valores (...) e uma dimensão ética.”</i>	enfoque em competências cognitivas – P5 conhecimento de conteúdo conhecimento do aluno visão integradora e socializadora da FC – P5
Ao contrário de P5, as competências elencadas por P6 no seu plano de ação (ver Anexo 13c.) revelam um sentido mais alargado de Cidadania, invocando princípios universais e a coesão social assentes em pressupostos cognitivo-desenvolvimentistas: <i>“i) aprender a reflectir sobre os conflitos de valor, pensando segundo critérios de justiça e dignidade pessoal a partir de princípios universais;”</i> [P6-EP-Pavf]. No entanto, a dificuldade e resistência de P6 em delimitar um campo de ação mais concreto tornou as suas intenções pedagógicas demasiado ambiciosas e difíceis de concretizar.	visão alargada de FC – P6 promoção do espírito crítico e da reflexão conhecimento de currículo

Do plano à ação – atividades letivas, estratégias e recursos

Durante o 2.º e 3.º período, momento em que acompanhámos as práticas pedagógico-didáticas das formandas, verificámos a distribuição dos tempos letivos de FC que sintetizamos no gráfico da Figura 42. Dividimos os tempos letivos em 3 grandes grupos: gestão da turma; projeto-ação; outras atividades.

uso burocrático
e administrativo

resolução de
conflitos

assuntos de
caráter discipli-
nar

desenvolvi-
mento do
projeto

outras
atividades

O primeiro, que denominamos por gestão da turma, remete para a ocupação dos tempo letivos para dar informações aos alunos (“recados aos EE” [P3-EP-BP]), conversar com eles sobre o seu rendimento escolar (“Planos de Recuperação para assinar” [P3-EP-BP]; “parte da aula foi utilizada para analisar, com os alunos, os resultados obtidos aquando da avaliação intercalar” [P5-EP-BP]), proceder à autoavaliação e heteroavaliação [P3-EP-BP] e resolver problemas disciplinares (“O castigo foi cumprido na Formação Cívica / Um pedido de desculpas na presença de todos os colegas e de um elemento da direcção” [P6-EP-BP]; “tive igualmente que abordar com eles assuntos de carácter disciplinar a propósito da suspensão, por 5 dias, de um colega de outra turma do 9.º ano!” [P3-EP-BP]. Na dimensão projeto-ação, segundo grupo, integrámos todas as aulas nos quais foram abordadas as temáticas previstas nos planos de ação dos professores e, por fim em outras atividades (terceiro grupo) inserimos todas as referências a atividades que fugiram da planificação da FC, nomeadamente tempos letivos dinamizados por elementos externos à escola (por exemplo, profissionais de saúde ou da Polícia de Segurança Pública [P6-EP-BP]), pela psicóloga da escola (ligado à orientação vocacional – P3) ou simplesmente dias nos quais os alunos realizaram visitas de estudo (P5; P6).

distribuição dos tempos letivos de FC
(2º e 3º períodos)

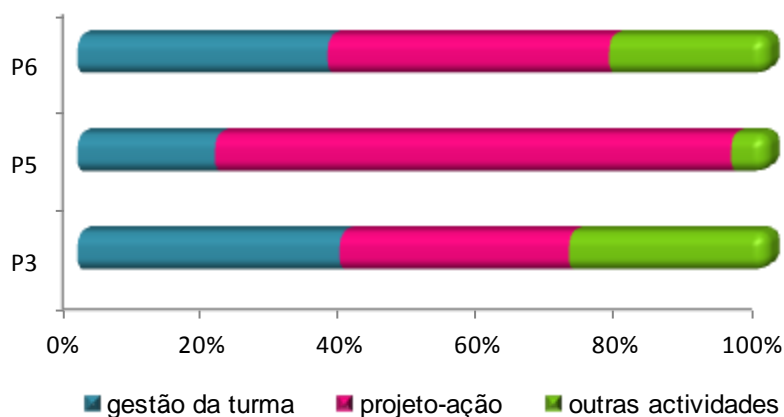


Figura 42 – Distribuição dos tempos letivos da FC por tipo de atividade

gestão da
turma – 40 %
P3 e P6

projeto-ação
75% – P5

Podemos concluir da análise do gráfico que P3 e P6 dedicaram cerca de 40% das suas aulas para gestão da turma. Dessas, metade foram utilizadas na íntegra para a resolução de problemas de comportamento. A formanda que menos tempo destinou à gestão da turma foi a formanda P3, que ocupou 80% das suas aulas com o projeto-ação, cumprindo com a planificação prevista e previamente delineada. Quanto às outras formandas, embora tenham desenvolvido o seu projeto, consideramos que o facto de não terem planeado

de modo mais sistemático e objetivo a sua intervenção – “*tal como tinha “planificado” mentalmente*” [P3-EP-BP] – levou a que facilmente as suas intenções fossem ultrapassadas por questões ligadas à gestão da turma, em particular questões ligadas ao comportamento dos alunos – “*(...) sinto que devia ser mais activa, quer nas ideias quer nos comentários / Mas há sempre tanto que fazer que também me deixo ir ao sabor do que vai acontecendo /(.)*” [P6-EP-BP]; “*também temos tido alguns assuntos na escola que têm ocupado algum tempo das minhas aulas de FC*” [P3-EP-BP].

visão de disciplina menor

Em consonância com os objetivos estabelecidos nos planos de ação, as temáticas abordadas pelas formandas centraram-se sobretudo nas relações interpessoais e na educação para a sexualidade, tanto numa componente mais biológica como numa dimensão mais afetiva e experiencial. A distribuição das temáticas pelos tempos letivos é apresentada na Figura 43. Excluimos desta análise os tempos ocupados com questões de indisciplina ou gestão da turma.

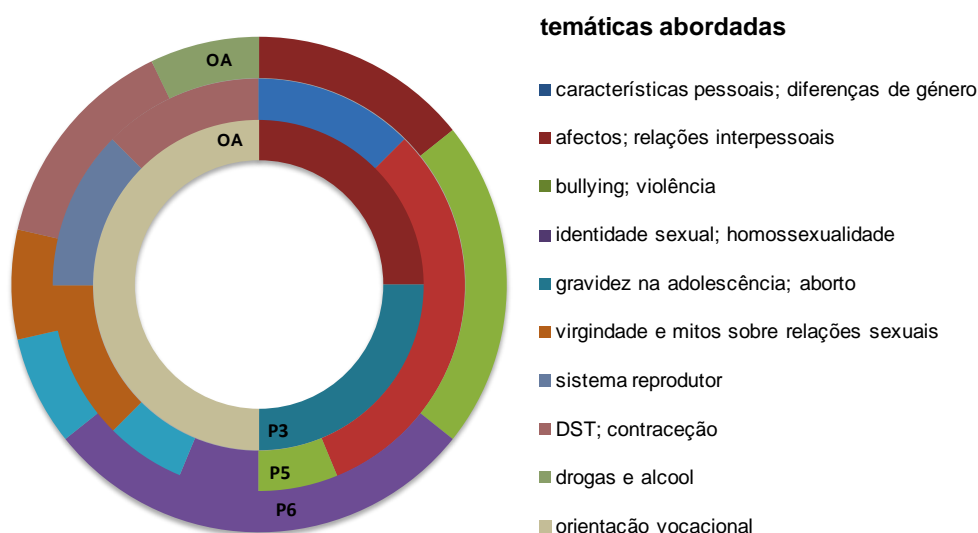


Figura 43 – Distribuição das temáticas abordadas pelas formandas P3, P5, e P6, ou exclusivamente da responsabilidade de elementos externos à turma, em outras atividades (OA).

Constatamos pela análise desta distribuição que quem abordou um conjunto mais diversificado de temáticas foi P5, que alicerçou a sua intervenção num projeto mais sustentado e detalhado. A indicação de OA remete para as outras atividades que foram realizadas nos tempos letivos de FC, mas que não foram dinamizadas pelas formandas. A este propósito constatamos que mais de metade das aulas de P3, dado tratarem-se de alunos do 9.º ano, foram ocupadas pela psicóloga da escola com orientação profissional. Quanto às temáticas abordadas confirmámos que P5 foi quem mais trabalhou questões de cariz científico/biológico da sexualidade, previsível na medida em que P3 e P6 apenas assumiram perante o CT a abordagem mais afetiva da temática,

conhecimento de conteúdo

conhecimento pedagógico

conhecimento das estratégias

deixando a componente científica para outras áreas curriculares.

Na Figura 44 (abaixo) encontramos a distribuição das estratégias desenvolvidas por cada uma das formandas, nas aulas de FC por si dinamizadas no desenvolvimento do seu projeto. A formanda P3 sustentou a sua ação no trabalho de grupo, na exposição e demonstração de alguns conceitos e na discussão das temáticas a desenvolver. As aulas de FC de P6 sustentaram-se essencialmente no diálogo, na discussão de ideias e, de um modo mais sustentado, em debates organizados segundo os princípios da assembleia de turma.

estratégias desenvolvidas

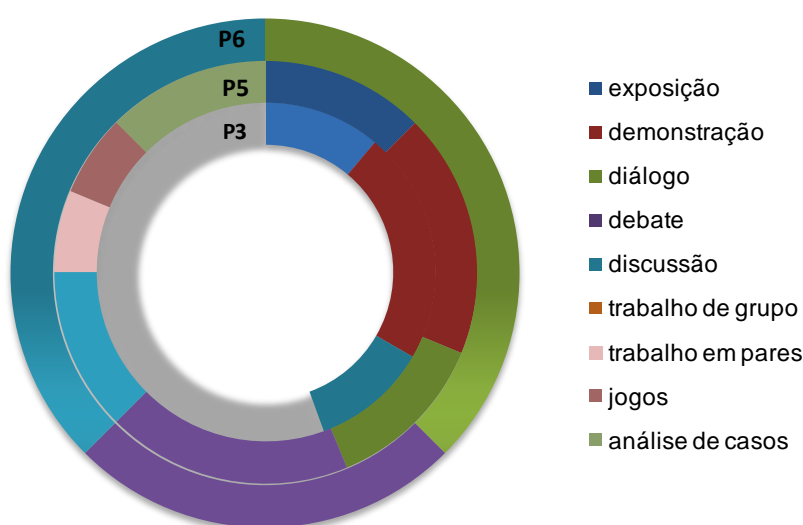


Figura 44 – Estratégias metodológicas desenvolvidas pelas formandas (P3, P5 e P6).

maior diversidade de estratégias – P5

Relativamente aos recursos utilizados para o desenvolvimento das estratégias, uma vez mais a formanda P5 foi quem utilizou uma maior diversidade de recursos, entre os quais vídeos, narrativas textuais, letras de músicas, questionários e jogos. Para além destes recursos, no blogue construído para o projeto a docente solicitava aos alunos a realização de um conjunto diversificado de atividades, que tinham como objetivo a reflexão e a discussão de ideias sobre as temáticas abordadas em contexto de sala de aula, tal como a apresentada abaixo:

abertura à experiência: integração da tecnologia

“A vossa tarefa para estas duas sessões será escreverem um comentário a esta mensagem onde contem, de uma forma resumida, alguma situação, de que tenham tido conhecimento (através de uma notícia no jornal, na televisão, ouvida na escola ou noutro local) semelhante às exploradas na aula” [P5-EP-BTurma].

A abordagem metodológica de P6, embora menos orientada, também se apoiou no blogue desenvolvido pela e para a turma. As aulas de FC partiam de

recursos disponibilizados pela docente e/ou pelos alunos, essencialmente vídeos ou pequenos textos, tal como podemos inferir pela análise do blogue da professora e pela descrição das atividades feita pelos alunos de P6, entrevistados no final do ano letivo:

natureza da formação: participativa

I.: Como é que funcionava, vocês nas aulas de FC faziam o quê e o que é que faziam no blogue?

B1P6.: Criámos um blogue / a stora dizia um tema / e nós durante essa semana tínhamos de pôr lá /(.)

D1P6.: Mas podia não ser só a stora / podia por exemplo ser um aluno / alguém da turma a dizer um tema e / se a professora concorda-se púnhamos esse tema/ lá no blogue.

I.: Então durante uma semana tinham tempo para ir à procura de coisas e estudarem sobre um tema ou descobrirem mais coisas sobre um tema e colocarem no blogue, era isso que acontecia?

C1P6.: Sim / coisas que sabíamos coisas que nos diziam!

B1P6.: A professora avaliava a nossa participação no blogue e depois / muitas vezes dizia / ai este e aquele e aquele têm de participar mais no blogue / ou então elogiava aqueles que mais tinham participado / ou assim (.)

I.: E conversavam sobre aquilo que tinha sido colocado, conversavam entre todos faziam debates sobre o assunto

C1P6.: Sim / Algumas vezes.

Tanto P3 como P6 utilizaram recursos trabalhados na OF, procurando suscitar a participação dos alunos e a discussão das temáticas (recursos explorados na 5ª sessão da OF; vídeo desenvolvido pela investigadora sobre discriminação para exemplificar a construção de uma narrativa digital), como também para demonstrar exemplos de recursos relevantes desenvolvidos por alunos no intuito de motivar os alunos: *“aproveitei para mostrar alguns exemplos da participação dos alunos em blogs, vídeos, etc... com base no “nosso” TiCidadania wordpress.com, claro!”* [P3-EP-BP].

apropriação de recursos e estratégias

A formanda P3, debatendo-se com a segunda contrariedade da FC – a gestão da turma –, decide concretizar uma das ideias emergentes e discutida nas sessões de formação – a criação de um diário de turma –, fazendo uso das novas tecnologias, i.e., através de um blog:

constrangimentos: contexto associação à DT

“(...) tendo em conta aquela estratégia que nós trabalhamos na 3ª sessão / do diário de turma / eu achei interessante uma vez que é a primeira vez que eu estou naquela escola / é a primeira vez que estou com aqueles alunos e sou nova para eles / como diretora de turma comecei a ouvir coisas más do ano anterior (...) e eu comecei a estourar os 90 minutos de inglês a conversar com eles e a ouvi-los / e achei que não podia continuar assim / tinha que avançar com a matéria da minha disciplina / e então foi quando eu criei um blogue / [P3-EP-ssOF6 – 21 de novembro de 2009].

É com entusiasmo que partilha a implementação da estratégia, paralela à iniciativa a desenvolver em colaboração com o CT, reforçando que a sua inexperiência enquanto DT e o facto de estar pela primeira vez na Escola A ampliam as dificuldades de gerir de forma adequada o tempo de FC.

fuga ao
programa

Reconhece nesse seguimento a sua dificuldade em abordar outros temas ou conteúdos na FC que não aqueles associados ao comportamento dos alunos – *“porque eu confesso aqui / e vocês podem ir fazer queixa mas eu ainda não consegui abordar nenhum tema / rigorosamente nada / porque acho que há coisas muito mais importantes!”* [P3-EP-ssOF6]. Procurando ir ao encontro da gestão das vivências da turma, o blogue criado por P3 procurava que os alunos registassem diferentes emoções, sentimentos, atitudes, comportamentos e críticas, mediante a utilização de três parâmetros essenciais: Gostei / Não Gostei / Proponho⁷⁰. Podemos constatar que P3 transfere conhecimento e adapta, para a sua prática pedagógico-didática em FC, uma das estratégias debatidas em contexto formativo. Incentiva o registo de ocorrências, de uma forma mais refletida porque escrita, e promove a participação e a discussão dos alunos sobre os assuntos da turma, para serem posteriormente discutidos em contexto de sala de aula. Relativamente a essa estratégia revela:

natureza da
formação:
demonstrativa

“(…) eu consegui já uma coisa / incuti neles a vontade de melhorar e de ser a melhor turma do 9.º ano da escola / o que já é bom:: / ahh:: / isto é tudo uma forma de dizer / a mim não me interessa nada que eles sejam os melhores em termos de notas / interessa-me é que eles se portem em condições! / e eu noto que o objetivo do blogue está a ser conseguido porque eles estão a desabafar ali!” [P3-EP-ssOF6 – 21 de novembro de 2009].

natureza da
formação:
supervisiva

Embora se identifique o impacto do percurso formativo nas práticas pedagógico-didáticas de P3, ao longo das sessões de partilha e na avaliação intermédia dos projetos foi necessário trabalhar a tendência para uma visão restrita da estratégia.

*“I/F.: Esta estratégia está a ajudá-la a gerir o tempo da disciplina? É isso?
P3-EP.: Sim, sim / Mas independentemente /(.) eu estava a pensar que blogue também pudesse funcionar como um local de partilha / de:: conteúdos que eles encontrassem / documentos para as temáticas que iríamos abordar / ou de outras temática do programa.”* [P3-ssOF6 – 21 de Novembro].

conhecimento
das estraté-
gias

Neste sentido incentivou-se a formanda a interligar as estratégias, i.e, a utilizar também o diário da turma para espoletar a discussão e a interação em torno de outras temáticas.

Quanto à participação de professoras e alunas nos blogues desenvolvidos pelas próprias no contexto da FC podemos constatar a distribuição presente na Figura 45, que nos ajuda a inferir sobre o grau de interatividade conseguido por cada uma das formandas nestes espaços online. A análise do gráfico abaixo permite-nos concluir que os espaços com maior participação e interatividade foram os das formandas P5 e P3, na medida em que foram as que geraram

⁷⁰ Estratégia trabalhada através de um caso adaptado pela investigadora a partir da experiência relatada em Pires, J. (2004). O Diário de Turma e o conselho de cooperação Educativa no Desenvolvimento Sócio-moral dos alunos e na Construção de uma Cidadania Consciente e com Direitos. Actas do Seminário “O Direito à Educação e a Educação dos Direitos”. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

mais comentários, tanto de alunos como da professora. A utilização desta ferramenta por parte de P6 resultou essencialmente num espaço de partilha, no qual os alunos e professora partilharam recursos e materiais que posteriormente seriam discutidos em contexto de sala de aula, funcionando mais como espaço de divulgação de ideias do que de troca e discussão de temáticas. Por detrás desta diferença nas interações podemos identificar a clareza dos propósitos e finalidades educativas dos blogues presente nas estratégias de P3 e P5.

níveis de participação
finalidade educativa e integração da tecnologia nos processos de ensino aprendizagem

participação online de alunos e professor

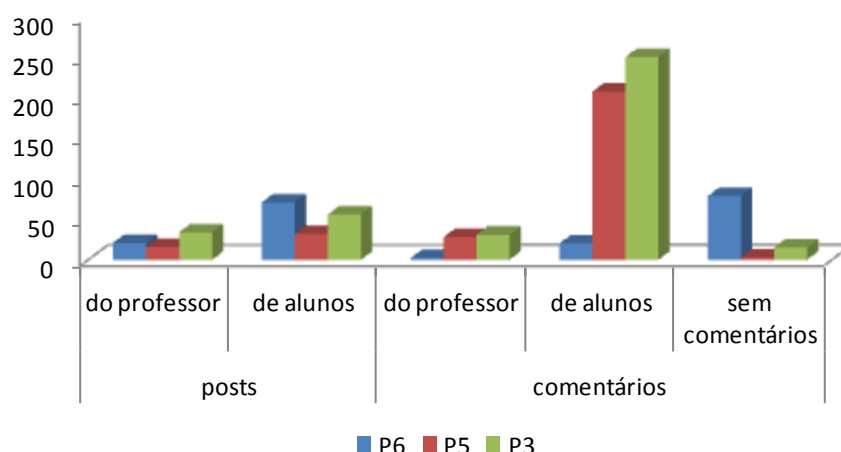


Figura 45 – Distribuição da participação online de alunos e professores

7.2.4. Olhares sobre a formação e a ação

Desde o primeiro momento em que nos debruçámos sobre a ACND de FC nunca deixámos de recolher testemunhos, estudos, evidências que denunciavam constrangimentos vários que condicionavam a integração deste tempo letivo no SEP. O nosso estudo pretendia contribuir para mudanças nesses processos de integração de forma a que os “olhares” sobre esta ACND pudessem ser mais alargados, mais transformadores. Iremos neste subponto realizar uma análise global do impacto da formação e da ação desencadeada pela mesma. Começaremos por uma análise do percurso com base nos relatos orais e escritos das formandas, na opinião dos alunos e na observação de aulas realizada pela investigadora. Em seguida passaremos à análise dos questionário de avaliação preenchidos pelos formandos no final da OF que revelam o olhar do grupo desta OF e, por fim, apresentamos os resultados das entrevistas realizadas às 3 formandas realizadas 2 anos após a formação.

Processos reflexivos e visões sobre a prática

Ao longo do processo de implementação do plano de ação foi pedido aos formandos que realizassem registos semanais das aulas de FC, que seriam partilhados nas suas páginas pessoais na plataforma *TiCidadania*. Esta estratégia formativa, para além de representar um

natureza da formação: reflexiva e crítica	mecanismo de autorregulação das práticas, possibilitou aos formandos refletir sobre a sua ação e sobre a ação do grupo. Muito embora se condene muitas vezes o caráter não científico deste tipo de relatos, eles representam, tal como defende Cifali (2001), uma oportunidade de expressão, autenticidade e exposição de um “eu”, no nosso estudo do “eu professor”. A dificuldade em relatar as suas práticas e sobretudo em refletir sobre as mesmas foi notória em todos os formandos ⁷¹ , o que levou a um processo de apoio e questionamento constante da investigadora-formadora, como é exemplo o comentário deixado na página pessoal de P5:
opções metodológicas	
natureza da formação: supervisiva	<i>“(.) muito bem! Está a conseguir levar a cabo a sua planificação! E pelos vistos aos alunos estão a gostar bastante. Gostava que pensasse agora um bocadinho nas suas práticas... como se sentiu? O que acha que correu bem e o que correu menos bem? Como foi dinamizar uma aula assim? Fazia alguma coisa diferente?” [I/F-EP-BPP5].</i>
constrangimentos: reflexões descritivas	Estes dados vão ao encontro das dificuldades já enumeradas por outros investigadores que se debruçam em processos de supervisão. A este propósito Vieira e Moreira (2011, p. 43) confirmam a presença de uma <i>“tendência do professor para registos descritivos (o que fiz) e pouco interpretativos (porque fiz e com que implicações”, para além de uma focalização prioritária em questões técnicas do ensino e o uso de uma linguagem pouco precisa”</i> . Este constrangimento é identificado em vários momentos, reiterando dados de outros estudos e mostrando a uma dificuldade de escrever dos professores para a manifestação das suas ideias – <i>“aquilo que eu consigo escrever é diferente daquilo que eu consigo dizer / eu não consegui colocar aqui todas as minhas ideias e aquilo que eu penso fazer”</i> [P6-EP-ssOF5], referindo-se ao esboço do seu projeto. A mesma ideia foi veiculada por P3, P1 e P2 nas apresentações pessoais e noutras tarefas reflexivas. No entanto quando indagados pela I/F, tanto nas sessões presenciais da OF como nas tarefas realizadas na plataforma <i>TiCidadania</i> , os formados revelaram maior capacidade de reflexão, o que sustenta a importância de um elemento facilitador nos processos de desenvolvimento profissional. À medida que a formação se desenrola, o reconhecimento da importância da reflexão fica patente no discurso de P6 que acrescenta a um dos seus relatos, de forma entusiasta, que <i>“É mesmo bom ter este espaço de partilha. Porque vale muito, também, como espaço de reflexão”</i> [P6-EP-BP]. A mesma formanda que na última sessão se posiciona face às tarefas de reflexão realizadas da seguinte forma:
papel do facilitador	
natureza da formação: colaborativa	
natureza da formação: reflexiva e crítica	<i>“a descrição daquilo que eu realizei / entendo porque é que a fiz / e acho que foi proveitoso porque é uma forma de::: autorregular / não é ? /(.) autorregular e hetero-regular se quisermos / mas se não for mais além é de autorregular / é de eu ser capaz de ser crítica em relação ao meu trabalho e às vezes a única forma de</i>

⁷¹ Uma das razões que nos obrigou a limitar a nossa amostra para uma análise aprofundada foi precisamente o não cumprimento desta tarefa, tal como explicámos no subponto 7.2.1.

ser crítica em relação ao meu trabalho é meditar sobre ele / escrever sobre ele e / mais tarde ir ver aquilo que aconteceu antes / e perceber a continuidade das coisas /(.).” [P6-EP-ssOF9].

A análise dos relatos dos professores, a observação de aulas e as entrevistas realizadas aos alunos revelaram um conjunto de constrangimentos associados a este tempo letivo a realçar: o uso dos tempos letivos de FC para outras atividades não planeadas, o envolvimento dos alunos e a dificuldade na abordagem das temáticas. O modo como cada professor encarou os constrangimentos e a posição assumida na suas prática letivas constituem importantes enfoques de análise que apresentaremos em seguida.

constrangim-
entos à
integração da
FC

Um dos aspetos mais referidos pelas docentes P3 e P5 são aqueles que se prendem com a utilização destes tempos letivos com outras atividades (13 referências) que não as previamente delineadas – *“Na próxima semana a aula será ocupada com Segurança Rodoviária. Mais uma aula de FC sem tratar de FC...”* [P6-EP-BP]; *“(…) houve necessidade de abordar os alunos sobre a viagem de estudo de finalistas (9.º ano)”* [P3-EP-BP]. Este foi, aliás, para a formanda P3, pela primeira vez responsável pela FC e ainda por cima do 9.º ano, o principal desafio: gerir a turma e os tempos letivos para trabalhar a FC. As notas retiradas pela investigadora na única observação de aula possível de agendar no 3.º período (reveladora da dificuldade mencionada), reiteram precisamente esta ideia. A aula observada que se destinava à apresentação das narrativas digitais revelou as dificuldades de P3 em concretizar o plano que tinha delineado: apenas um grupo de alunos apresentou o trabalho; todos os outros justificaram-se com a falta de tempo para a concretização da tarefa e a má organização do grupo. As notas de campo revelam que:

ocupação da
FC para
atividades não
planeadas

fins, objetivos e
propósitos da
FC

conhecimento
do currículo

“A docente começou por perguntar quais eram as principais conclusões a retirar daquela aula. De imediato, uma aluna refere que eles não sabiam trabalhar em grupo, que não eram organizados e que isso não era só naquela disciplina mas em todas. Os restantes alunos defenderam-se com a falta de tempo e com o facto das aulas serem apenas de 45 minutos, não dando tempo para realizar nenhum trabalho” [NC-P3-OA 31 de maio de 2010].

associação da
FC à DT

Os relatos de P3 confirmam a dificuldade da docente em gerir de modo adequado o trabalho de grupo, apesar desta ter sido uma das estratégias debatidas em contexto de formação. Uma das regras dos trabalhos de grupo, reiterada pelos formandos em discussão de grupo, foi a orientação das tarefas – *“A falta de orientações para os trabalhos é uma ameaça!”* [P3-EP-ssOF4]. Ao contrário de outros formandos que também experienciaram essa dificuldade, P3 não conseguiu contornar a situação. A este propósito P2 revela que *“não lhes dei mais indicação nenhuma, o que aconteceu foi um rendimento quase nulo. Depois com base nas informações da OF sobre os guiões, já lhes dei alguma indicação e a partir daí já comecei a ver algum trabalho produzido”* [P2-EP-BP]. Confrontada com o problema, P3 justifica-se com o mau comportamento de alguns alunos que boicotaram as tarefas em sala de aula, mas sobretudo pelo

conhecimento
pedagógico:
gestão da
turma

conhecimento
das estraté-
gias

contexto	fato de ter tido aulas espaçadas no tempo e intercaladas com outras dedicadas à orientação vocacional com a Psicóloga.
sobreposição da DT à FC	<p>A visão dos alunos, recolhida através de uma entrevista em grupo, revela a falta de oportunidade de concretização do plano de ação que, segundo eles, foi essencialmente desenvolvido no 3.º período:</p> <p><i>I.: O que é que vocês este ano fizeram em Formação Cívica?</i> <i>C0P3.: Este ano falamos sobre os nossos problemas na escola (/)</i> <i>A0P3.: na turma</i> <i>C0P3.: (.) e no final do ano / pronto no 3.º período fizemos um trabalho /(.) Sobre /(.) cada grupo tinha um assunto a tratar.</i> <i>D0P3.: Pois /(.) E falámos sobre assuntos sobre a escola sobre a nossa turma /(.) teve aí uma fase menos boa / e (.) ya / depois os trabalhos.</i> <i>I.: E mais? Tiveram também com a psicóloga em alguns momentos, não foi?</i> <i>G0P3.: As aulas da psicóloga renderam porque nós íamos para lá e sabíamos o que é que íamos fazer / algumas vezes nas aulas de Formação Cívica chegávamos sem / sem material e pronto era assim.</i> <i>I.: Menos proveitosas?</i> <i>C0P3.: E a aula à tarde / convida pouco ao trabalho.</i> <i>G0P3.: Exatamente. [P3-EP-G0].</i></p>
“disciplina” menor	
visão restrita da FC dos alunos	Inerente a esta falha na concretização das tarefas encontramos uma visão restrita dos tempos letivos de FC, intrínseca a estes alunos e fortemente alicerçada nas suas experiências anteriores, que a aceitam de modo natural como um tempo letivo pouco relevante e essencialmente num espaço para o professor dar ralhetes [P3-EP-G0].
natureza da formação: reflexiva e crítica	<p>As dificuldades em envolver os alunos nas tarefas também se revelaram uma constante preocupação para P6 que, ao longo do percurso formativo, ia autoanalisando a sua ação e referindo que devia ser mais ativa no seu papel de facilitadora das aprendizagens e interações. Relativamente ao blogue, refere numa das avaliações intermédias dos projetos, que:</p> <p><i>“agora estamos assim / eu sei que tenho de::: / tenho que colocar questões diretamente / tenho que os motivar / ou quase obrigar / obrigar no sentido de lhes atribuir uma tarefa no sentido de cada um individualmente até ao dia x tens que pôr qualquer coisa no blog e marcar uma data porque eles acabam por não fazer !/ [P6-EP-SS/ - 9 de janeiro de 2010]</i></p>
sobreposição da DT à FC	Mais para a frente a dificuldade persiste, não só porque a gestão da turma a desvia da implementação do projeto, mas porque prevalece uma sensação de insegurança –“ (...) continuo a achar que não faço tudo o que devia, às vezes apetece-me lançar questões. Mas tenho sempre algum receio de não fazer a pergunta certa” [P6-EP-BP]. Apesar de tudo, P6 refere que “o blogue, mesmo vagaroso, acaba por ser uma boa ferramenta, também pela possibilidade de mudar de assunto de acordo com as necessidades” [P6-EP-BP], refletindo o uso que deu ao blogue, uma ferramenta que permitia disponibilizar recursos para sustentar posteriormente a discussão em sala de aula.
conhecimento pedagógico	
conhecimento de recursos	Na observação de aula realizada pela investigadora formadora, que juntou dois

tempos letivos resultado de uma permuta com outra disciplina, foi possível constatar a adoção de uma estratégia promotora da discussão de ideias e da participação, o debate. Registamos o desconforto da docente pela nossa presença, partilhado pela própria no início da aula, assim como a insegurança na estratégia, procurando na investigadora-formadora a opinião sobre a mesma [NC-P6-AO a 27 de maio de 2010]. O envolvimento na aula foi notório pelo nível de participação dos alunos, sendo que dos 23 alunos apenas menos de um terço da turma não participou ativamente e vários alunos participaram de forma expansiva e constante (=9) [NC-P6-AO a 27 de maio de 2010]. Na entrevista realizada aos alunos constatamos que a nossa presença fez com que a estratégia tivesse sido aplicada de modo mais sustentado com uma influência positiva nas aprendizagens:

visão alargada da FC

natureza da formação: interativa

visão alargada da FC

C1P6: Não eram assim tão /(.) não era cada um a expressar a sua opinião daquela maneira / muito a contrabalançar.

D1P6: Porque naquela aula havia opiniões muito diferentes / e estavam a tentar cada um a defender a sua opinião.

I: Normalmente não era isso que acontecia?

B1P6: Não / falávamos / falávamos normal / não era mais um debate / era mais uma conversa. P6-EP-G1]

I: E o que é que acharam desse debate acham que foi produtivo?

C1P6: Sim / até porque havia outros colegas a não terem a mesma opinião que nós / e a terem visto outras coisas sem ser aquelas que nós tínhamos visto / e a aprender outras coisas diferentes das nossas.

De uma maneira geral, a opinião dos alunos sobre a abordagem da FC nesse ano letivo foi positiva e, embora revelem que nas aulas se falou muito em comportamentos e nas notas das outras disciplinas, apontam a criação do blogue como uma estratégia interessante:

potencial das tecnologias na FC

D1P6: Eu acho que foi uma boa ideia / para expressar os sentimentos que havia perante as coisas que acontecia na turma / ou não / ou outras coisas

C1P6: Eu acho que foi positivo / porque pudemos todos partilhar várias coisas uns com os outros

I: Muito bem e aqui o A1P6 qual é a tua opinião? Já disseste que gostaste...

A1P6: Foi / porque pudemos saber mais de cada um / e do que mais gostávamos / da opinião que tínhamos.

B1P6: Eu também acho que foi bom / pudemos expressar as nossas opiniões sem ser a falar na sala de aula. [P6-EP-G1].

centrado no aluno

Um segundo grupo de alunos entrevistados, indicados por P6 como aqueles que participaram menos no blogue, realçaram também a oportunidade de partilhar ideias. No entanto, revelaram falta de interesse pelo blogue e pelo uso de computadores em geral. Além disso, uma das razões apontadas para a não participação foi a dispersão da informação lá colocada. Segundo estes alunos alguns conteúdos *postados* pelos colegas tinham pouco interesse e ligação com a FC [P6-EP-G2]. Esta manifestação de desinteresse é consonante com a preocupação de P6 que, confrontada com a situação, revela:

constrangimentos no uso das tecnologias

papel regulador do professor

“Alguns não participam mesmo, porque nem estão para aí virados. Outros vão

conhecimento pedagógico

participando. às vezes têm dúvidas se o que lhes apetece colocar é oportuno. Outras vezes colocam posts que talvez nem devessem lá estar. Mas nunca critico para não os inibir, na esperança de que depois de uma coisa menos boa apareça alguma realmente importante. E digo sempre para colocarem o que acharem interessante. Às vezes há um tema. Outras vezes, se na FC não temos tempo de combinar, vou deixando andar” [P6-EP-BP].

conhecimento pedagógico

Constatamos pelo excerto acima que a atitude adotada pela P6 de *laissez faire* foi consciente, justificada pela necessidade de ir ao encontro dos interesses dos alunos; no entanto provocou nos alunos menos motivados ainda menos interesse, na medida em que não se sentiram identificados com a proposta.

potencial das tecnologias para a FC

Do outro lado, P5 envolve os seus alunos nas atividades em contexto de sala de aula e prolonga a discussão no blogue criado, recolhendo feedback espontâneo dos seus alunos que não querem deixar de manifestar a aceitação e entusiasmo nos comentários que fazem no blogue da turma – *“Espero que as aulas de Formação Cívica continuem a ser assim aproveitadoras e interessantes”* [aluno x – P5-BT a 15 de janeiro de 2010]; *“em relação as aulas espetáculo nunca tive assim aulas espetáculo.”* [aluno y – P5-BT a 28 de janeiro de 2010]. Ao longo do ano letivo P5 preocupa-se em garantir que todos os alunos participam nas atividades, muito embora note um decréscimo das participações dos alunos a dada altura. A este fenómeno atribui o não acesso à internet em casa, não por ausência mas por proibição dos encarregados de educação, como medida punitiva em relação aos resultados escolares.

contexto

De salientar ainda que a oportunidade que P5 viu em recorrer a um blogue para alongar a discussão do tema para além dos 45 minutos e, ao mesmo tempo, permitir aos alunos expor melhor as suas dúvidas ou adicionar novas contribuições, culminou num objetivo alcançado, na medida em que vários alunos nos comentários desse blogue referem a mesma ideia – *“aqui parece que não precisamos de ter vergonha ou coisa parecida aqui as palavras saem como a água escorre nos rios”* [aluna d – P5-BT- 4 de fevereiro de 2010]. É nesta conjuntura que P5 revela que à medida que o período ia correndo ela já se sentia mais à vontade com os alunos, o que facilitou a abordagem de uma temática tão complicada. Também o suporte da equipa do PES foi fundamental para esta formanda, na medida em que disponibilizou de modo orientado o material e o conteúdo a explorar. No entanto, muito embora tenha seguido as diretrizes da escola, P5 adaptou as aulas de forma a explorar de um modo mais significativo a componente afetiva e interpessoal da temática, nomeadamente através das atividades propostas no blogue. Sempre que confrontada com as diferenças entre escolas, P5 esforça-se por esclarecer que na sua escola também há constrangimentos que afetam o funcionamento da FC e que o facto de ter cumprido o seu plano de ação se deve ao suporte da equipa do PES e à obrigatoriedade do tema, mas também deixa no ar o papel e a responsabilidade do professor na gestão das atividades de FC:

conhecimento de conteúdo

conhecimento pedagógico

importância de diretrizes

“Aquilo que a P6, estava dizer / ela tem razão o nosso PES funciona bem / mas

não deixamos de ter contingências que nos constroem um bocado nas aulas / por exemplo a semana passada / estive que distribuir inquéritos aos alunos na aula de FC / para a semana / estão a distribuir cartões / vou ter que ver com os miúdos o novo regulamento / apesar da equipa funcionar bem há outros constrangimentos que não nos permitem levar as aulas assim seguidas / no entanto (...)” [P5-EP-ssOF6]

papel do professor

Esta perseverança de P5 é reconhecida pelos alunos que, na entrevista que realizámos em grupo, fizeram questão de repetir, várias vezes, o impacto que a FC tinha tido nesse ano letivo em comparação com outros anos, e em particular o papel da professora nesse impacto positivo:

impacto nos alunos

*“I:. Então em comparação com a Formação Cívica noutros anos o que é que vocês acharam?
 Todos: (risos e entusiasmo)
 A1P5:. Foi muito melhor!
 B1P5:. Mais interessante!
 C1P5:. Mais rico!
 B1P5:. Acho que cresci mais neste ano do que nos outros 3 juntos!
 C1P5:. (concordando) De mentalidade!
 B1P5:. Eu também achei!
 A1P5:. Sem dúvida.
 D1P5:. Porque nos outros anos era só preencher papéis /(.) e papéis e falar do comportamento e este ano não /
 B1P5:. Eu acho que se fosse com outro professor não ia ser igual porque nós com a diretora / (...) estamos à vontade /
 D1P5:. Temos uma relação muito forte”!
 B1P5:. Eu também achei que /(...) há professores que têm que dar a matéria / têm que dar aquela aula fazer o trabalho deles / mas a stora interessou-se! /(.)” [P5-EP-G1]*

As duas observações de aula realizadas possibilitaram à investigadora-formadora confirmar a utilização integral desses tempos letivos para o desenvolvimento do projeto delineado, o cumprimento dos objetivos estabelecidos nas planificações respetivas, assim como o envolvimento dos alunos na tarefa, que corresponderam de forma entusiasta às solicitações da docente e desempenharam todas as atividades propostas [OA-P5-EP a 27 de maio de 2010].

conhecimento do currículo

Relativamente à transformação dos relatos das formandas em casos (pela investigadora-formadora) posteriormente analisados e desconstruídos pelos próprios em torno dos princípios da TFC, concluímos que embora esta estratégia tenha possibilitado uma consolidação de aspetos teóricos relevantes trabalhados no contexto de formação e permitido realizar as pontes destes conceitos com as práticas pedagógico-didática dos formandos, a complexidade inerente à TFC e os constrangimentos de tempo resultaram num impacto menor no percurso formativo. A realização desta tarefa constituiu efetivamente uma das grandes dificuldades da OF para os formandos e, por inerência, o objetivo menos conseguido da proposta formativa. A terminologia associada à TFC representou um dos grandes obstáculos que resultou inclusive em

TFC

resistência à tarefa posições de resistência à tarefa (P6; P2). Apesar dessas posições o envolvimento na tarefa por parte de P5 e P3 leva-as a afirmar a oportunidade que esta tarefa lhes deu para a análise das suas práticas e, contrapor:

importância da reflexão e da metacognição

“Eu acho que o comentário que a I/F fez em relação ao comentário da P6 / eu acho que tem muita razão de ser / o nome em si parece muito complicado / mas quando nós vamos a aplicar através dos comentários temáticos / acho que se torna mais simples /” [P5-EP-ssOF5 – 31 de maio de 2010].

“ (...) nós também tivemos essa dificuldade / no entanto depois de um trabalho / difícil / cheguei ao fim e percebi que aquilo fazia sentido / que conseguia ver na minha prática aqueles aspetos teóricos de que falamos / e percebê-los melhor / fazer outras ligações /” [P3-EP-ssOF5 – 31 de maio de 2010].

Uma vez analisados os percursos formativos das três professoras selecionadas para uma análise mais aprofundada das práticas pedagógico-didáticas no decorrer desta OF, triangulando dados recolhidos através de diferentes instrumentos, passamos agora à avaliação que os formandos (n=7) realizaram da OF, na última sessão.

Avaliação dos professores sobre a Oficina de Formação

O processo de avaliação da OF desenvolvida assumiu-se de real importância não só por se tratar de uma proposta inovadora, como também por se aplicar a uma área em que a formação de professores era escassa. Neste seguimento apresentamos neste subponto a análise dos principais dados recolhidos através do questionário de avaliação preenchido pelos formandos na última sessão da OF, cuja estrutura e objetivos foram descritos no subponto 5.3.2. Relembramos que os questionários foram preenchidos de forma anónima, procurando contornar possíveis enviesamentos resultantes de um efeito de “desiderabilidade social”⁷².

limites da OF:
duração
insuficiente

A análise do primeiro grupo de questões do questionário (27 itens de resposta fechada numa escala de *Lickert*) permitiu-nos concluir que o grau de satisfação dos professores relativamente à OF foi bastante elevado, registando-se apenas dois itens com uma valoração média centrada no ponto 2 da escala (discordo). Para uma consulta pormenorizada das respostas a estes itens ver anexo 24. O principal ponto fraco da OF relaciona os dois itens mencionados atrás (item 12 e 14) e são referentes à duração da oficina tanto ao nível das sessões presenciais (25h) como das horas previstas para trabalho autónomo (25h). Também as opiniões relativamente ao cumprimento dos objetivos revelaram-se menos positivas do que a generalidade das opiniões, o que consideramos estar diretamente ligado ao ponto anterior de duração da OF.

necessidades
de formação
elevadas

⁷² Efeito estudado na Psicologia como a tendência do sujeito para agir de acordo com o que considera estar de acordo com a aprovação social.

Devemos entender estas respostas à luz das necessidades de formação manifestadas pelos professores no EE, assim como pelos formandos no início e ao longo da OF, o que naturalmente se traduz numa consciência coletiva de que uma OF com 50 horas é insuficiente para colmatar as lacunas formativas neste domínio.

Quanto aos itens mais valorados encontramos aqueles referentes à troca de experiências, partilha e colaboração entre formandos. Todos os formandos afirmaram estar inteiramente de acordo com as afirmações presentes nos itens 15, 16 e 8. Face a estas respostas devemos enfatizar a importância das dinâmicas que se foram estabelecendo ao longo dos meses em que decorreu a OF, referentes não só ao clima de partilha e à troca de experiências em contexto presencial como na colaboração e interajuda verificada na plataforma virtual (*TiCidadania*) construída para o efeito. A importância do feedback e a disponibilidade do formador no acompanhamento dos formados foi também realçada (itens 22 e 24) com total concordância.

natureza da formação:
colaborativa

natureza da formação:
supervisiva

Gostaríamos ainda de destacar o alcance de outro objetivo da OF, que nos remetia para a necessidade de promover nos formandos processos de análise das suas práticas letivas. A este nível verificamos que a média das respostas dos formandos ao item 17 *“A formação permitiu reflectir sobre a prática exercida pelos formandos nos seus contextos de docência”* foi de 3,8 (Concordo totalmente), evidenciando uma valorização muito positiva desta intenção formativa. Quanto ao desenvolvimento de competências pedagógico-didáticas no domínio da FC e impacto da formação nas práticas concluímos que todos os formandos se posicionaram positivamente (média superior a 3,5) quanto à utilidade dos conteúdos da formação para a sua prática pedagógica (item 3), quanto à relevância da formação para um melhor enquadramento das práticas (item 20), assim como na melhoria de métodos e técnicas de trabalho (item 19). Relativamente à metodologia de formação adotada (ensino baseado em casos e trabalho de projeto) verificamos que esta permitiu, na opinião dos formados (média = 3,7), estabelecer relações entre os contributos teóricos e a prática profissional (item 4), facilitando a aprendizagem e compreensão dos mesmos (item 5).

natureza da formação:
reflexiva

natureza da formação:
aprendizagem ativa

natureza da formação:
experencial

Na segunda parte do questionário, estruturada em torno de perguntas abertas, obtivemos igualmente resultados relevantes quanto ao impacto da formação. No que diz respeito às expectativas, todos os professores consideraram que a formação correspondeu às suas expectativas iniciais, existindo dois formandos que revelaram inclusive que a formação tinha excedido ou ido além das suas expectativas: *“Os conhecimentos adquiridos foram além do esperado”*. Na justificação a esta pergunta (ver Quadro 18), os resultados revelaram que este impacto positivo se revelou ao nível das práticas dos formandos (n=3), nomeadamente na sua relação com os alunos e na postura do professor perante os alunos e perante si próprios: *“foi uma forma excelente de partilha*

impacto nas práticas

impacto nas
concepções

desenvolvi-
mento profes-
sional

para nos consciencializarmos das nossas práticas e melhorar". Além disso fica patente uma ideia de enriquecimento pessoal e profissional que alargou os horizontes dos formandos, despertando-os para novas abordagens. Também os conceitos de Cidadania e FC saíram reforçados, percecionados por novas e mais refletidas perspetivas. Por fim, uma última justificação que revela de forma positiva um contributo para um acréscimo de confiança do professor, não na perspetiva da FC, mas da direção de turma, evidenciado a dificuldade latente do formando em distinguir os papéis neste domínio.

Categorias	n	ocorrências
Melhoria das práticas	3	<i>"O meu relacionamento com os alunos e a minha postura dentro da sala modificaram-se"; "revelaram-se importantes para a minha prática pedagógica"; "foi uma forma excelente de partilha para nos consciencializarmos das nossas práticas e melhorar."</i>
Enriquecimento pessoal e profissional	3	<i>"Porque permitiu despertar e abrir caminho para novas abordagens"; "Como era um tema no qual nunca havia reflectido sinto que saio enriquecida desta formação." "abrindo porta para uma análise semelhante em situações idênticas."</i>
Alargamento do conceito de Cidadania e de FC	2	<i>"fez-me ver a FC num todo e sobre vertentes que ainda não tinha reflectido"; ajudou a olhar para a Formação Cívica e para a Educação para a Cidadania de uma forma mais alargada, abrangente e específica."</i>
Acréscimo da confiança	1	<i>"para poder "encarar" o facto de ser director de turma pela primeira vez com mais confiança."</i>

Quadro 18 – Razões que justificam uma correspondência positiva das expetativas iniciais dos formandos relativamente à OF.

natureza da
formação:
interativa

natureza da
formação:
reflexiva

natureza da
formação:
focada em
situações reais

Quanto aos aspetos positivos e negativos da OF, as perguntas abertas possibilitaram validar os resultados apurados no grupo 1. Ora vejamos: os aspetos positivos mais enumerados foram aqueles relacionados com a oportunidade de troca de experiências e a qualidade do ambiente de trabalho gerado em torno da formação (n=4), confirmando-se a importância e necessidade de criar espaços de partilha de ideias e experiências como motor de desenvolvimento profissional docente.

Foi ainda possível constatar que na ótica de alguns formandos a OF contribuiu para mudanças de concepções relativamente à FC (*"obrigou-me a pensar mais e melhor a FC"*) associadas a um acréscimo da reflexividade relativamente às práticas pedagógicas. Os formandos valorizaram ainda a aplicação prática dos conhecimentos e estratégias adquiridas remetendo para o impacto dos mesmos no seu desempenho profissional (n=3). Houve ainda um formando que salientou o uso da plataforma *TiCidadania* como um aspeto positivo da OF.

Aspetos positivos	Categorias	n	ocorrências
	Troca de experiências e o ambiente de trabalho	4	<i>"Gostei muito do bom ambiente de trabalho"; "Da partilha de experiências e vivências"; "o espírito de grupo, a troca de opiniões /experiencias entre formandos"; "Da partilha de experiências com os outros formando; do trabalho em conjunto"</i>
	Contributos para a reflexividade e mudança de conceções	3	<i>"Uma nova perspectiva sobre a FC"; "obrigou-me" a pensar mais e melhor a formação cívica; "me fizeram reflectir sobre as práticas pedagógicas;</i>
	Conhecimentos adquiridos e a sua aplicação em contexto profissional	3	<i>"A aplicação prática" ; "A possibilidade que foi dada de fazer aprendizagens numa área em que não tive formação, bem como o desenvolvimento de estratégias que podem ser aplicadas na sala de aula."; "possíveis mais valias que daí advieram para o meu desempenho profissional."</i>
	Metodologia da formação (atividades propostas; o feedback; a supervisão)	2	<i>"Das actividades que permitiram a troca de experiências"; "a clareza na apresentação e o feedback bem como a disponibilidade da formadora no acompanhamento realizado;"</i>
	Uso das tecnologias	1	<i>"o uso da plataforma"</i>

Quadro 19 – Aspetos positivos da OF indicados pelos formandos.

Aspetos negativos	Categorias	n	ocorrências
	Tempo vs exigência	6	<i>"...foi feito em pouco tempo não deixando tempo para interiorizar os conceitos"; "A falta de tempo para explorar os conteúdos e as tarefas que eramos chamados a desempenhar"; "A duração"; "o número de horas que obriga a disponibilizar é elevado"; "O tempo excessivo (não presencial) que tive que dedicar aos trabalhos / tarefas"; "foi sempre muito pouco tempo para tanto que era preciso fazer".</i>
	Exposições teóricas	2	<i>"O tempo disponibilizado com aspetos teóricos"; "Das exposições teóricas".</i>

Quadro 20 – Aspetos negativos da OF indicados pelos formandos.

No que diz respeito aos aspetos negativos temos a salientar a duração da OF (n=6). A variável tempo influenciou negativamente a prestação dos formandos na OF, que afirmaram que o grau de exigência imposto na OF carecia de um maior número de horas alocado ao percurso formativo. Outro aspeto negativo enumerado por dois formandos prendeu-se com a existência de alguns momentos de exposição teórica, muito embora uma das formandas reconheça a importância desses momentos para uma contextualização mais direta e focada nas áreas relevantes da temática em estudo.

constrangimentos:
duração
insuficiente

exposição
teórica

natureza da
formação:
ativa

Analizadas as propostas de melhoria indicadas pelos formandos (pergunta 4) reforçamos ainda mais o peso da variável tempo na avaliação da OF, na medida em que 5 formandos salientaram a necessidade da OF ser repensada em termos de carga horária, tendo em consideração a ausência de formação dos professores neste domínio. De acordo com os formandos, com mais horas presenciais e de trabalho autónomo teria sido possível *“apreender melhor os assuntos tratados”* e *“explorar e desempenhar melhor as tarefas propostas”*. Também no alinhamento dos aspetos negativos avançados 2 formandos salientaram a importância de um reforço das estratégias de análise de casos e de situações práticas diretamente ligadas aos seus contextos escolares – *“... a troca de experiências, a partilha de “soluções” ou a análise dos casos poderia ter sido um pouco mais explorada, ainda que a tenha considerado como muito boa”*.

níveis de
envolvimento

Por fim, tendo em vista uma autoanálise do desempenho dos formandos e dos contributos gerais da OF para o seu desenvolvimento profissional docente é importante referir que os formandos fizeram uma avaliação próxima da avaliação da formadora, na medida em que 5 formandos classificaram positivamente o seu desempenho (e.g. “Bom”; “o melhor”), remetendo para o cumprimento dos prazos e das tarefas solicitadas, para a assiduidade e pontualidade, para a participação ativa, envolvimento e afincos nos desafios propostos. Uma visão menos positiva é relatada pelos restantes formandos: *“Deveria ter trabalhado mais”* e *“nas últimas duas sessões estive já menos disponível o que afectou também o meu desempenho”*. Embora o desempenho seja perspectivado por alguns de forma menos positiva, todos os formandos afirmaram que a OF contribui para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, utilizando expressões como *“contribui bastante”, “sem dúvida”, “sim, muito”*; ou simplesmente *“sim”*. Na base deste impacto está a consciência de que a OF possibilitou a **mudança de concepções relativamente à ACND de FC** (n=4), por um lado ao ser sustentada cientificamente e afastada do senso comum (*“porque me proporcionou perspectivas diferentes de encarar a área da FC na vertente profissional”*); por outro, por uma maior consciência dos seus objetivos: *“...foi como acender um rasilho. Agora tenho mais vontade de trabalhar temas concretos na FC e de a ver de facto como uma disciplina e não só como um espaço de conversa com o DT”*. Também as oportunidades de **enriquecimento e melhoria das práticas pedagógicas** (n=3) sustentaram esta ideia de contributo para o desenvolvimento profissional justificada a título de exemplo da seguinte forma: *“a minha postura alterou-se. Encaro o aluno de forma diferente”* ou

impacto nas
concepções

impacto nas
práticas

“sinto que fui crescendo na formação cívica e fui sendo capaz de estar mais alerta para determinado tipo de situações que não estava à partida. Além disso sinto agora que sou capaz de fazer outro tipo de coisas em sala de aula que se calhar não era capaz de fazer no início desta OF como o debate e a sua organização.”

Descritas as diferentes etapas do percurso formativo por nós desenvolvido

podemos concluir que a aposta em percursos formativos com os objetivos propostos, seguindo uma metodologia contextualizada nas práticas dos formandos e incentivando iniciativas inovadoras revestiu-se de uma extrema importância. Muito embora a OF tenha contribuído para um enriquecimento profissional dos formandos, verificamos que, face à inexistência de conhecimentos prévios neste domínio, o número de horas delineado para o nosso percurso formativo foi claramente insuficiente. Esta constatação reforça a nossa tese de que é necessário apostar na formação de professores neste domínio, através de cursos de especialização (com carga horária superior) no qual os professores se possam preparar científica e pedagogicamente para o exercício das suas funções no domínio da ACND de FC.

importância da formação de professores

Embora conscientes das suas limitações e do impacto negativo da reduzida carga horária, os contributos desta OF foram essenciais para o nosso percurso investigativo, não só para compreender a exequibilidade da nossa proposta formativa, como, e sobretudo, porque nos possibilitou a oportunidade de “acompanhar”, ao longo de um ano letivo, diferentes professores, em diferentes escolas e turmas, recolhendo dados relevantes para uma possível clarificação das diferentes dimensões que compõem o conhecimento profissional destes professores.

Retrospectivas e impactos profissionais

O impacto dos percursos formativos nas práticas e conceções dos professores podem ser compreendidos na sua amplitude quando entre o término da formação e a sua indagação ocorre um espaço temporal significativo nunca inferior a 6 meses. Na fase final do nosso estudo e depois de já termos realizado uma análise significativa dos dados recolhidos no decorrer da OF, contactámos as três formandas P3, P5 e P6. Volvidos 20 meses desde a conclusão da OF queríamos compreender de que modo é que os seus percursos formativos tinham influenciado as suas práticas pedagógico-didáticas e conceções relacionadas com a ACND de FC.

Quanto às conceções foi possível inferir de modo mais marcante no discurso de P6 e de P5 uma tomada de consciência de uma dimensão mais alargada e menos burocrática da FC:

visão alargada da FC

“Mudar / mudou muito / antes se calhar a FC funcionava como o espaço em que o DT conversava com os miúdos / sobre o comportamento e sobre as coisas que iam acontecendo / na escola / mas não havia um::: / apesar de nos termos os temas e a planificação / no fundo acabávamos por não dar importância devida às coisas / e de facto a formação ajudou-nos a abrir horizontes / por nos acordar / para a importância de falar em alguns temas com os alunos e falar de uma forma estruturada / trabalhada / sem ser assim uma coisa à toa (...)” [P6-EP-EF]

reconhecimento do uso burocrático da FC

O excerto acima permite-nos analisar uma alteração das conceções da formanda P6 em relação à FC, na medida em que esta reconhece que a partir

conhecimento pedagógico	da formação passou a encarar a FC de outro modo – <i>“FC era o espaço da conversa / do diálogo / e dos ralhetes / dos raspanetes e das recomendações / mas não era mais do que isso / e passou a ser!”</i> [P6-EP-EF]. Esta mudança verificou-se não só ao nível das temáticas a abordar e da sua abrangência, como também das estratégias a utilizar, passando esta docente a planear e estruturar a sua intervenção, consagrando a este tempo letivo uma finalidade mais ampla que vai para além do controle sobre os comportamentos dos alunos nas outras disciplinas e na escola em geral. Curioso foi também compreender que mesmo nos momentos em que é inevitável falar nos comportamentos dos alunos, a formanda decidiu assumir uma postura diferente, menos moralista e mais transformadora:
conhecimento de estratégias	<i>“tenho tentado conversar com os outros / e conversar em sala de aula / ouvindo as opiniões deles / e :: eles acabam por dar a opinião e ser críticos / em relação aos outros / mesmo isso /(.) já não chego e ralho / acabei com essa parte! (risos) /”</i> [P6-EP-EF].
abertura da FC a outros temas	A mesma ideia é partilhada por P5, embora com menos entusiasmo: <i>“esta oficina de formação mudou / de alguma forma / a minha maneira de encarar a Formação Cívica”</i> [P5-EP-EF]. A formanda P5 reconhece que a via da FC era essencialmente o momento que o/a Diretor(a) de Turma e os alunos tinham em comum para debater assuntos que diziam diretamente respeito à turma, mas hoje considera que deve existir ao longo do ano letivo tempo e lugar para abordar outras temáticas, igualmente importantes e necessárias.
visão da transversalidade da EpC	Também ao nível das conceções, a formanda P3 destaca que a noção de transversalidade da Cidadania se tornou mais evidente e presente na sua atividade profissional depois de frequentar esta OF [P3-EP-EF]. A oportunidade de trabalhar em colaboração com outras áreas curriculares em torno de um projeto transversal que tinha em comum a promoção de uma temática de Cidadania revelou-se fundamental para uma conceção mais interligada das práticas e do currículo.
trabalho colaborativo	Embora se reconheça o papel da FC para o desenvolvimento de projetos e de visões mais alargadas de Cidadania, a associação à direção de turma prevalece de uma forma bastante marcada, à medida que questionamos as práticas no corrente ano letivo. Cada ano letivo representa um novo desafio com turmas com características diferentes e voltam-se a enumerar os constrangimentos já sobejamente referidos: as <i>“burocracias”</i> , as <i>“informações”</i> e sobretudo <i>“o comportamento”</i> . Essa ligação fica patente nas respostas à pergunta provocatória: <i>“O que é, para si, ser professora de Formação Cívica?”</i>
associação da FC à DT	Automaticamente é feita a associação ao DT. Segundo P5 <i>“é impossível dissociar o papel de Diretora de Turma do papel de professora de Formação Cívica”</i> [P5-EP-EF] e a justificação desta afirmação resulta numa relação confusa na qual se misturam funções de ligação com a família e a comunidade e a formação de <i>“cidadãos responsáveis com caráter e personalidade”</i> [P5-EP-
contexto	
papel do professor de FC	

EF]. A este nível, P3 destaca que enquanto professora de FC sente um sentido de responsabilidade acrescido na formação dos alunos na medida em que considera que o seu papel é mostrar *“a escola como parte integrante da sociedade onde vivemos / é::: ser uma voz ativa na resolução de conflitos / dentro e fora da sala de aula”* [P3-EP-EF], embora conclua com alguma indignação que, na maioria das aulas, ser professora de FC é ser uma diretora de turma burocrática. Na entrevista com a formanda P6, a pergunta ficou sem resposta, dado que a afirmação imediata foi *“Este ano estou com muitas dificuldades em ser professora de FC”* [P6-EP-EF], apresentando de imediato situações de indisciplina com a turma justificativas desta atitude.

visão
interventiva

adaptação às
lógicas
burocráticas

Apesar de tudo, é P6 que, ao longo da entrevista, revela uma mudança mais expressiva nas suas práticas, talvez porque tenha sido a única docente a dar continuidade à sua DT e respetivamente à FC. O facto de ter continuado no ano logo a seguir à OF com a turma, possibilitou dar seguimento à sua estratégia. No presente não letivo, apesar das contrariedades, revela que quando tem algo planeado para realizar com a turma em FC e surgem outras questões para resolver, o sentimento que prevalece é o de desalento:

continuidade
pedagógica

“torna-se muito difícil / fazer alguma coisa / quer dizer ::: / não deixamos de fazer alguma coisa na FC / mas é de uma forma que não ::: / que eu agora já não me via a fazer / já queria fazer diferente” [P6-EP-EF]

impacto nas
concepções

Concluimos que este modo diferente de “fazer” e de conduzir os tempos letivos de FC deve-se sobretudo às estratégias e metodologias que a OF lhes mostrou estarem *“ao serviço desta ACND”* [P3-EP-EF]. Para demonstrar a continuidade das estratégias iniciadas no contexto da FC, P3, num contato espontâneo (por e-mail) com a investigadora-formadora, mostra o trabalho desenvolvido com os seus alunos nesse ano letivo (2011/2012), materializado em narrativas digitais que partilha, referindo que desta vez ficaram concluídas antes do término do ano letivo e foram inclusive divulgadas no site da escola de forma a sensibilizar a restante comunidade para a temáticas da Cidadania. Nesse e-mail afirma: *“(os vídeos) são consequência do que eu aprendi consigo! Ficou um resultado muito bom (modéstia à parte) ”* [P3-EP- e-mail 26 de abril de 2012]. Posteriormente, na entrevista realizada realça a importância que a formação foi relevante também para *“fazer um “refresh” na forma de abordar algumas temáticas e torná-las mais apelativas para os alunos, envolvendo-os mais nessas abordagens”* [P3-EP-EF]. A ideia de colocar os alunos no centro do processo de ensino-aprendizagem foi constantemente reforçada na OF e o facto de terem sido apresentadas várias estratégias potenciadoras de um aluno mais ativo e interventivo na sua aprendizagem foi, de certa forma, interiorizada pela formanda.

impacto nas
práticas

conhecimento
pedagógico

centrado no
aluno

natureza da
formação:
ativa
interativa

impacto nas
práticas

natureza da
formação:
reflexiva

potencial das
tecnologias na
FC

limites das
tecnologias

natureza da
formação:
colaborativa

As estratégias formativas trabalhadas em contexto de formação, em particular o debate em torno dos casos, também facilitaram a interiorização de aspetos fundamentais a ter em consideração na aplicação de estratégias pedagógicas. Para além dos casos trabalhados que, em si, descreviam e analisavam estratégias metodológicas, também o modo como foi gerida a discussão mostrou-se relevante, no percurso formativo das formandas, na medida em lhes proporcionou o experienciar da estratégia, contribuindo para a uma interiorização do modelo pedagógico subjacente – *“aquele treino que nós fizemos na 3.ª sessão valeu muito a pena / e valeu a pena também / porque era uma coisa que eu não sabia fazer / “* [P6-EP-EF]. Neste alinhamento a formanda P6 recorda a aula que a investigadora-formadora observou afirmando que *“aquela foi a primeira vez que se fez um debate a sério / cumprindo as regras / ou tentando cumprir as regras /(risos) e eu acho que funcionou muito bem / e continuo a tentar fazer isso”* [P6-EP-EF]. Neste seguimento confessa que até então achava que *“a conversa era a conversa”* e as sessões de formação ajudaram-na a perceber que era importante ter um papel mais ativo no diálogo, mas numa perspetiva de orientação e de questionamento.

Também a análise dos seus próprios casos e a ligação feita com os conceitos teóricos (através da desconstrução segundo os princípios da TFC), embora de difícil concretização, possibilitaram uma análise mais atenta das práticas. P3 afirma que com essa tarefa ficou *“a ideia de tomar várias perspetivas para um maior conhecimento de determinada situação”* [P3-EP-EF].

A ligação concretizada entre o uso das tecnologias como ferramentas ao serviço da EpC levou os professores a continuarem a investir nessas ferramentas para a dinamização das suas aulas, no caso de P3 para o desenvolvimento de recursos, como referimos acima. Para P5 a implementação do blogue contribuiu para o seu desenvolvimento profissional na medida em que lhe permitiu dominar mais uma ferramenta digital e sobretudo numa “vertente pedagógica” e não simplesmente instrumental. Numa posição contrária, P6 confessa ter abandonado o blogue da turma, reconhecendo as dificuldades na sua dinamização, mas sobretudo porque os blogues foram substituídos pelo *Facebook*, e é nesta rede social que agora aproveita para partilhar ideias e recursos com os seus alunos. A sua postura de abertura à experiência levou-a, mesmo depois da experiência com o blogue, a criar uma página. Foi, segundo a própria, uma nova tentativa em vão de envolver os restantes colegas num espaço comum – *“falei com os colegas para partilharmos... mas ninguém põe lá nada”* [P6-EP-EF].

Outros aspetos estruturais da formação foram referidos como fundamentais para as aprendizagens consolidadas e para a mudança nas suas práticas, nomeadamente os processos colaborativos concretizados presencial e virtualmente. Segundo P5, o facto do grupo ser reduzido *“possibilitou uma*

maior interação e proximidade entre os vários formandos e a formadora / o que proporcionou um ambiente de trabalho muito aprazível” [P5-EP-EF]. Esta ideia é partilhada por P3 que aponta como aspeto positivo da formação a oportunidade dada de interação:

natureza da
formação:
interativa

“Foi muito importante refletir em conjunto / partilhar ideias / colaborar / e cooperar com colegas da mesma escola e de outras escolas / penso que esta a formação reforçou com a sua estratégia metodológica / o espírito de entreajuda / cada vez mais necessário na classe docente” [P5-EP-EF].

A frequência de formandos de diferentes escolas, condição não prevista no início do funcionamento, foi valorizada pelas três formandas que a consideraram uma mais valia, na medida em que possibilitou a troca de ideias, a perceção de pontos de vista diferentes e diferentes leituras sobre os mesmos assuntos. Também a duração no tempo da OF foi referida como um aspeto positivo [P5 e P6] porque permitiu uma reflexão sobre as práticas durante todo o ano letivo. Segundo P5, contribuiu para o sucesso desta estratégia o ambiente que se criou na plataforma *TiCidadania*, as partilhas e interações virtuais que se estabeleceram, que *“incutiu um ritmo de trabalho constante nos formandos, fazendo com que se mantivessem em formação continuada”* [P5-EP-EF]. Fica no entanto patente que face à complexidade das temáticas envolvidas na FC, seriam necessárias mais horas de formação para a reflexão e análise das próprias práticas [P3], desabafo partilhado pela P5 que lamenta a falta de tempo que sentiu, manifestando vontade de ter *“ido mais além”* [P5-EP-EF], pesquisando e explorando melhor os conceitos trabalhados.

natureza da
formação:
supervisiva

natureza da
reflexão:
reflexiva

Concluimos que dois anos após a formação muitos dos constrangimentos se mantêm, apesar de se registarem mudanças nas conceções e nas práticas das formandas que acompanhámos. Esta constatação leva-nos a afirmar que a integração da FC no quadro de uma Cidadania transformadora depende de uma mudança no modo como a EpC é equacionada na estrutura curricular e consequentemente nos objetivos delineados para uma área curricular neste domínio, seja ela de cariz não disciplinar ou disciplinar.

Apresentaremos no capítulo seguinte as principais conclusões do nosso estudo, procurando salientar aqueles que foram (em virtude da sua eliminação na estrutura curricular em dezembro de 2001) os constrangimentos e potencialidades da ACND de FC e, ao mesmo tempo, posicionando-nos face à necessária formação de futuros professores que assumam responsabilidades neste domínio.

CONCLUSÕES

8. REFLEXÕES (IN)CONCLUSIVAS

Na medida em que a investigação é um projeto contínuo considerámos que os trilhos que fomos abrindo constituem essencialmente pequenos contributos para a construção do conhecimento em educação que se deseja constante. É neste sentido que num primeiro momento deste capítulo retomamos as questões de investigação e os objetivos deste trabalho de forma a concretizar uma análise reflexiva e integradora das principais (in)conclusões do nosso estudo procurando sublinhar as suas implicações para a comunidade científica e educativa. Num segundo momento de considerações finais, apontamos algumas das limitações do nosso estudo e avançam-se sugestões e caminhos de investigação futuros.

8.1. Da importância do estudo às principais conclusões

A ligação intrínseca do SEP com princípios e competências de Cidadania está claramente documentada na legislação que regulou os processos de ensino-aprendizagem na última década. O discurso oficial do ME presente no Decreto de Lei n.º 6/2001 que concebia a EpC como uma componente transversal a desenvolver em todas as disciplinas e a FC como um espaço privilegiado para a mesma é exemplo disso. Demonstrámos no nosso enquadramento teórico a importância dada à EpC nas últimas décadas, assim como as várias estratégias curriculares e legislativas que deram corpo à teia de *“experiências pedagógicas”* neste domínio. Centrámos a nossa atenção na ACND de FC, na medida em que tínhamos vindo a ser testemunhas de um aproveitamento deste tempo letivo para a resolução de questões administrativas e disciplinares que contrariavam a sua génese. Interrogávamo-nos se este tempo letivo não corresponderia apenas a um acréscimo de serviço docente para questões burocrático-administrativas do DT. Era esta estratégia que nos permitiria ir ao encontro dos desafios para os quais a EpC alerta? Não estaríamos, desta forma, apenas a perpetuar um registo teórico e demagógico das potencialidades da EpC?

Nas últimas décadas a investigação em educação tem vindo a revelar dados que apontam para discrepâncias relevantes entre as intenções e a realidade, entre a teoria e a prática. Os fatores explicativos desses desfasamentos são múltiplos e envolvem inúmeras variáveis, pelo que não podem ser elencadas explicações lineares, nem relações de causa-efeito absolutas. Esta consciência não pode no entanto justificar o abandono desta difícil tarefa de tornar inteligíveis os processos de pensamento e de ensino-aprendizagem, na medida em que essa análise é crucial para a introdução de melhorias nos sistemas de ensino e nos percursos de formação de professores.

O nosso enfoque não podia deixar de ser o professor, não só por considerarmos que este detém um papel determinante nos processos de ensino-aprendizagem como nos processos de integração da inovação curricular. A este propósito não podemos deixar de encarar como uma inovação a criação de uma área “não disciplinar” reservada à EpC, na linha do que Correia (1991, p. 31) defende: *“uma mudança intencional destinada a melhorar um sistema educativo”*, mais do que a mera incorporação de algo no ambiente escolar. No entanto, as

intenções tropeçaram, uma vez mais, na realidade, revelando constrangimentos que merecem uma análise e reflexão aturada.

Com base no pressuposto de que a ação de qualquer professor em contexto de sala de aula depende do conhecimento profissional que detém acerca de um determinado domínio curricular e reconhecendo a ausência de mecanismos de formação específica para a concretização dos tempos letivos de FC, estruturámos o nosso trabalho de investigação com o intuito de contribuir para a construção de conhecimento sobre a natureza da formação de professores em FC. Neste alinhamento, alicerçámos o nosso estudo nas seguintes questões de investigação, a que procurámos dar resposta:

Quais os pressupostos e dinâmicas que estão subjacentes à integração da Formação Cívica e que influenciam a sua operacionalização?

Poderá a formação de professores contribuir para a operacionalização da Formação Cívica no quadro de uma Cidadania transformadora (interventiva e crítica)? Se sim, de que modo(s) específico(s)?

Como devemos conceitualizar o conhecimento profissional dos professores de Formação Cívica?

8.1.1. Pressupostos e dinâmicas subjacentes à integração da Formação Cívica

Quanto aos pressupostos e dinâmicas subjacentes à integração da FC no SEP debruçámo-nos sobre esta dimensão, em particular, no Capítulo 6; no entanto, o EP (cujos resultados foram discutidos no subponto 7.2) possibilitou-nos reforçar as conclusões do EE, contextualizando as potencialidades e constrangimentos associados à FC e a diferentes perfis profissionais, no decorrer de um ano letivo. Muito embora a formação que delineámos e que concretizámos tenha possibilitado alguns rasgos de mudança, o seu impacto num panorama geral foi circunstancial.

Assim, concluímos que, regra geral, a integração da FC no SEP ao nível do 3.º CEB encerra maioritariamente uma abordagem de Cidadania restrita, minimalista e essencialmente burocrática, resultante de variáveis diversas que influenciam a sua operacionalização. Iremos perspetivar essas influências em função de enfoques estruturais, processuais ou conjunturais.

A nível estrutural e entre as principais razões a evocar para a difícil operacionalização da FC encontramos o carácter pouco claro, a importância reduzida e a ausência de orientações curriculares e/ou finalidades objetivas para esta área não disciplinar, reforçando os resultados de estudos anteriores (Afonso, 2007; Trigo-Santos, et al., 2003). Muito embora se reconheça e valorize o esforço da tutela de dotar as escolas e os professores da autonomia necessária para a construção curricular, estes fatores representaram essencialmente um problema estrutural que influenciou e condicionou as práticas pedagógico-didáticas. Podemos constatar a prevalência de sentimentos de angústia, constrangimento e desconforto face à ausência de diretrizes, tanto nos professores que entrevistámos no EE como nos professores que acompanhámos no EP. Concluímos que os professores apreciam os princípios de autonomia mas, regra geral, não estão preparados para os processos de construção de conhecimento, colaboração e gestão das aprendizagens que a autonomia exige.

Para além desses constrangimentos de carácter geral devemos referir que a dimensão axiológica inerente à promoção da EpC e a ausência de formação e preparação científica e pedagógica dos professores neste domínio conduziu à confusão, mais ou menos generalizada, desta ACND, com a dimensão de “atitudes e valores” presente de modo transversal em todo o processo educativo. O reconhecimento de que uma abordagem axiológica clara, consensual e explícita contribui, em larga escala, para uma prática mais eficaz no domínio da EpC tem sido defendida por inúmeros autores (Brett, et al., 2009; Gollob, et al., 2007; Kerr, 1999; Salema, 2005) que, neste seguimento, têm concretizado documentos orientadores neste domínio de conhecimento. Tardamente, em Portugal foram também introduzidas orientações curriculares⁷³ para a EpC (Santos, 2010), e reiteramos o “tardamente” pois estas surgem em 2010, nove anos depois da implementação da FC e apenas um ano antes de uma nova equipa ministerial determinar a extinção desta ACND. Esta tomada de posição vai ao encontro dos resultados por nós alcançados e da importância de definir propósitos e finalidades educativas gerais para a FC. Consideramos que o papel da EpC na Escola deve ser tornado claro e objetivo, pois só desta forma será encarado com a seriedade necessária e reconhecida a sua função educadora. Anteriores estudos (Borrego, 2005; Roldão, 2007a) tinham já revelado a ilusão subjacente ao princípio da transversalidade curricular da Cidadania, na medida em que se assume que “todos” são responsáveis pela EpC mas ninguém a promove, pratica ou exercita numa perspetiva alargada e transformadora.

Concluimos ainda que a ausência de diretrizes que descrevemos conduziu à assunção de que qualquer professor poderia promover competências de Cidadania neste tempo letivo, estando a única condição associada à acumulação de funções de DT (distribuição docente comum, muito embora essa ligação só tenha sido legislada nesse sentido pelo Despacho n.º 19308/2008). Este pressuposto representou, do nosso ponto de vista, um duplo problema: por um lado, deixou transparecer a ideia de que as finalidades a alcançar com esta ACND estariam ligadas ao “*senso-comum*”, i.e. uma disciplina menor para a qual não é exigido qualquer tipo de requisito ou formação específica para a sua concretização; por outro, associa a FC à Direção de Turma, legitimando o seu uso para um conjunto de mecanismos burocráticos, administrativos e de controlo da indisciplina em geral.

A propósito da associação da FC à DT, os dados do nosso EP reiteram a dificuldade em transformar as conceções dos diferentes intervenientes nos processos de ensino-aprendizagem, tanto de professores como de alunos, já que estes identificam de forma natural a FC como o espaço para a DT – “*Também faz parte da FC dar uns sermões de vez em quando!*” [A0P3-P3-EP-G0]. Quanto aos professores, apesar de termos testemunhado o reconhecimento da FC numa dimensão mais alargada que procura explorar competências de Cidadania, a visão do DT burocrático responsável pela gestão do comportamento da turma manteve-se.

⁷³ Na medida em que o nosso estudo empírico ficou concluído em junho de 2010, não temos dados que nos permitam explicar sobre o impacto destas orientações; no entanto, considerando o desconhecimento generalizado dos professores participantes na OF das recomendações do *Fórum Educação para a Cidadania* e de outros documentos orientadores da FC à data da realização da OF, assim como as dificuldades reportadas pelos mesmos de liderança intermédia, podemos estimar que o processo de apropriação dessas orientações curriculares tenha envolvido semelhantes constrangimentos.

Estas constatações levam-nos a considerar a “leviandade” aparente com que se implementou este espaço letivo. A atribuição da FC a “qualquer” professor parece contrastar com as preocupações levantadas pela reforma curricular de 1989 aquando da introdução da disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social (cf. Menezes, 2003a) e que defendeu a especialização de professores através da frequência obrigatória de 150 a 170 horas de formação neste domínio. No entanto, tal como foi referido anteriormente, a promoção da EpC na estrutura curricular do ensino básico tem uma longa história de avanços e recuos, e é neste alinhamento que concordamos com Menezes (2003a) quando esta afirma que esses processos (introdução da disciplina de DPS, Área-Escola), apesar de terem tido resultados pouco expressivos ou, em alguns casos, completamente marginais, conduziram à estrutura curricular aprovada em 2001 e à subsequente abordagem pedagógica para a Cidadania que contemplou a FC, nomeadamente na atribuição de tempos letivos para este domínio de conhecimento e na defesa da transdisciplinaridade. No entanto, uma análise sustentada nos estudos conduzidos nestes 10 anos desde a sua implementação, incluindo o estudo em epígrafe, levam-nos a afirmar que embora conscientes da importância da EpC e da generalização da sua implementação no sistema educativo (conseguida à custa da atribuição do serviço docente a este nível a professores sem preparação científica e pedagógica) não se acautelaram, uma vez mais, os mecanismos de formação necessários⁷⁴ e já diagnosticados.

O medo da disciplinarização – que justificou a ausência de diretrizes curriculares – aliada à falta de preparação de professores, esvaziaram as intenções pedagógicas da FC e transformaram este tempo letivo exatamente naquilo que não se pretendia – um espaço destinado ao desenvolvimento pessoal e social mas numa perspetiva restrita, moralizadora e reprodutora da ordem sociocultural.

Neste sentido, concluímos que existe um conjunto de princípios estruturais relativamente à FC que influenciam a sua integração no SEP, entre eles destacamos:

- o não reconhecimento do papel específico da FC no modelo curricular do SEP enquanto espaço privilegiado de EpC;
- a ausência de fins, objetivos e propósitos gerais para a ACND de FC que permitam um fio condutor e estruturador na construção curricular a realizar pelos professores a nível macro (escola) e micro (turma);
- a ausência de formação especializada no domínio da FC promotora de professores-facilitadores capazes de construir e promover percursos potenciadores de competências de Cidadania;

⁷⁴ Aos mecanismos de resistência dos professores que caracterizam a implementação de reformas impostas pela tutela, estudados e sintetizados por Doyle e Ponder (1977, cit in Fernandes, 2011, p. 190) – *adoção racional, obstrução recalcitrante e ceticismo pragmático* – é essencial termos em consideração o fenómeno de descrédito que minou a classe docente aquando da mudança de um governo socialista, mentor de uma política curricular assente em princípios de flexibilização e de gestão local do currículo, para um governo social-democrata em 2004. Por detrás deste fenómeno encontramos a descontinuidade das políticas educativas e a falta de acompanhamento e formação na operacionalização da reorganização curricular que daí resultou. Deste modo compreendemos mais facilmente as diferentes posturas assumidas face a esta inovação curricular ao longo dos últimos 10 anos. No entanto, quando falamos em mudanças nas práticas pedagógicas, é essencial reconhecermos os mecanismos de resistência dos professores, estudados e sintetizados por Doyle e Ponder (1977, cit in Fernandes, 2011, p. 190) – *adoção racional, obstrução recalcitrante e ceticismo* – que podem deitar por terra todas as tentativas de inovação vindas de fora,

- a associação da FC à direção de turma conduz a um uso burocrático e administrativo deste tempo letivo.

Num **enfoque processual** devemos destacar a influência das grandes questões estruturais listadas acima que determinam as práticas pedagógico-didáticas. A ausência de diretrizes e sobretudo a ideia generalizada de que a FC serve apenas para a resolução de problemas da turma não obriga os professores à sistematização das práticas nem a um processo desejável de gestão e construção curricular, expectável para uma ACND que se pretendia integradora na promoção de competências de Cidadania.

Um primeiro aspeto a considerar é efetivamente o conteúdo ou as temáticas a explorar neste domínio não disciplinar. Muito embora se reconheça o impacto subversivo da imposição pela tutela de uma temática numa área não disciplinar que se pretende autónoma e de cariz alargado, os resultados do nosso EP apontam para uma maior satisfação nos alunos e professores que concretizaram uma abordagem estruturada na FC – formanda P3 e sua turma na escola B. Esta constatação leva-nos a afirmar que a obrigatoriedade de abordagem de uma temática específica resulta numa melhor e maior capacidade do professor gerir os tempos letivos, não permitindo a ocupação integral desses tempos com outras questões burocrático-administrativas, o que por sua vez também satisfaz os alunos. Já a ausência de um plano ou de objetivos a cumprir leva as respetivas escolas e grupos/clubes a assumir os tempos letivos da FC como “tempos mortos” e, neste sentido, sempre disponíveis para outras atividades. A esse propósito sublinhamos o desabafo de P6:

“(...) lá está a funcionar um bocadinho assim / soube por acaso que no dia 20 vão à minha aula / mas foi a avisar que vão / não foi a perguntar se dava jeito / se podiam ir / ou / incomoda / e nem importa qual é o tema / porque se ainda fosse sobre a sexualidade? Agora segurança rodoviária nem sequer está no plano de FC para o 8.º ano / acho importante falar / mas não devia ser assim / “[P6-EP-ssOF7].

O carácter pontual e esporádico no desenvolvimento de conteúdos tinha sido já destacado no EE. No entanto, o EP permitiu-nos inferir processos mais ou menos anárquicos de exploração de temas, essencialmente impostos por disponibilidades e interesses externos à turma e às suas necessidades. Não estamos com isto a defender uma visão disciplinar da FC, fechada sobre si própria, com um programa rígido e alheio à realidade circundante, mas somente a clarificar a importância de estabelecer metas de aprendizagem nesta área não disciplinar e, a partir dela promover projetos mobilizadores que integrem outras áreas disciplinares, grupos e participações internas ou externas à escola.

Contrariamente ao esperado, os professores participantes no EE revelaram pouca ou nenhuma inovação nas estratégias pedagógicas utilizadas, assim como uma diminuta relação com o exterior no âmbito desta ACND, muito embora alguns tenham manifestado interesse em desencadear atividades de outra natureza e reconhecerem a sua relevância. Já no EP resultante do percurso formativo delineado assinalámos uma maior diversidade de estratégias pedagógicas, muito embora se tenha verificado uma grande impotência dos professores perante a sobreposição de outras tarefas e atividades, o que nos leva a defender que a inovação pedagógica neste tempo letivo está refém de uma nova perspetiva curricular para o domínio da EpC.

Por sua vez, a exploração de diferentes estratégias pedagógicas em contexto de formação, durante a nossa intervenção no EP e a demonstração de recursos e ferramentas disponíveis para a promoção de competências de Cidadania, expôs a ausência de formação e preparação pedagógica mas, sobretudo, potenciou alguns rasgos de inovação nas práticas pedagógico-didáticas. A descrição das práticas pedagógico-didáticas das formandas selecionadas para análise no EP permitiu-nos destacar o uso de estratégias diversificadas e um suporte de ferramentas e recursos distintos dos regularmente utilizados pelas formandas em anos transatos. Além disso, a informação recolhida dois anos após o término da OF garantiu que o uso de novas estratégias e/ou ferramentas trabalhadas em contexto de formação foram integradas nas práticas regulares das formandas.

Os projetos desenvolvidos pelos formandos no âmbito da OF permitiu-nos tecer importantes considerações quanto à utilização da tecnologia no âmbito da FC: por um lado possibilitou alargar os espaços letivos para fora dos muros da escola e dos tempo letivos confinados à FC, por outro lado estimulou os alunos a refletirem e “escreverem” sobre assuntos ligados à EpC ou a pesquisarem e partilharem informação e a sua opinião sobre a mesma. Verificamos ainda que a dinamização de espaços online (blogues) exige dos professores uma clarificação dos objetivos pedagógicos da FC e um importante papel mediador e facilitador das atividades propostas. Na medida em que a experiência realizada foi a primeira abordagem desta natureza dos professores participantes na OF, registamos várias dificuldades na sua implementação; no entanto a avaliação dos alunos foi regra geral positiva, invocando a originalidade e a oportunidade de partilhar ideias e discutir assuntos diversos.

Neste sentido, concluímos que ao nível das práticas pedagógico didáticas, existe um conjunto de pressupostos e dinâmicas que influenciam a sua integração no SEP. E, entre eles destacamos:

- os professores responsáveis pela FC regra geral têm uma visão minimalista da EpC que influenciam as suas práticas pedagógico-didáticas no domínio da FC;
- as abordagens estruturadas no domínio da FC representaram maior satisfação de professores e alunos enquanto as abordagens menos estruturadas são mais vulneráveis a uma ocupação anárquica do tempo com outras atividades;
- a exploração do potencial de recursos pedagógicos e ferramentas tecnológicas para a promoção de competências de Cidadania carece de uma maior estabilidade e definição dos objetivos da EpC.

Do **ponto de vista conjuntural** devemos relembrar que a ideia de que a FC é da responsabilidade de um único professor, simultaneamente DT, deixa transparecer a dinâmica que prevaleceu neste domínio não disciplinar, ou melhor, a sua falta. O EE foi claro quanto a esta tendência de isolamento e ausência de colaboração, levando os professores a apontar falhas nas estruturas de coordenação das escolas e nas lideranças intermédias. Estes problemas também se registaram no EP, muito embora possamos indicar alguns rasgos de mudança, sobretudo ao nível da interajuda, da colaboração e da reflexão crítica no seio do grupo de trabalho.

Para além dos contextos colaborativos elencamos ainda pressupostos associados aos contextos sociais e familiares que envolvem a comunidade educativa. Afirmámos nas

conclusões intermédias, que se debruçaram sobre os resultados do EE (Capítulo 5), que os contextos influenciavam em larga escala o desenvolvimento e a integração da FC enquanto espaço promotor de uma Cidadania alargada, crítica e reflexiva. Esta influência devia-se à ligação da referida associação da ACND de FC à componente das atitudes e valores transversal ao currículo e à gestão da Direção de Turma. Durante o EP foi-nos possível testemunhar o trabalho semanal das formandas que foram forçadas, em diferentes momentos, a sobrepor acontecimentos do dia-a-dia relacionados com situações de indisciplina e/ou outros comportamento desviantes [P3 e P6] aos planos estabelecidos previamente. Paralelamente, as atuais conjunturas económicas e sociais do País empurram para a escola um conjunto de situações familiares e sociais delicadas que influenciam o rendimento escolar e a performance dos alunos e, por inerência, o funcionamento da FC. A constatação desta realidade e desta inevitabilidade do sistema leva-nos a congratular as propostas de Roldão (Roldão, 2007a) que sugere o reequacionamento dos tempos letivos no âmbito das ACND de forma a garantir um tempo letivo para gestão da direção de turma e outro tempo funcionar como um espaço real para o desenvolvimento de projetos no domínio da EpC, sentimento partilhado pelos professores participantes no estudo.

Podemos assim concluir que existem conjunturas várias que contribuem para a integração minimalista da FC nas escolas do ensino básico e, neste sentido, é importante considerar:

- a ausência de coordenação ou lideranças intermédias nas escolas, capazes de estabelecer mecanismos de colaboração e cooperação entre conselhos de turma e outras entidades de modo a reforçar estratégias de promoção da Cidadania (entre as quais o papel da FC);
- a influência dos contextos familiares, económicos e sociais nas vivências escolares.

Neste alinhamento e face à questão de investigação por nós levantada, concluímos que o processo de integração da FC no SEP é influenciado por questões estruturais, processuais e conjunturais determinantes para a sua afirmação no quadro de uma Cidadania transformadora. Dadas as dificuldades descritas na sua operacionalização podemos concluir que o modelo curricular que sustenta a integração desta ACND não foi verdadeiramente testado na medida em que o desenvolvimento de competências de Cidadania não foi claramente assumido ou generalizado na dinamização deste tempo letivo. Porém, o nosso estudo permitiu-nos sinalizar experiências pedagógicas relevantes sempre que as conceções dos professores e a missão da escola relativamente aos objetivos e propósitos da FC revelaram visões alargadas do próprio conceito de Cidadania e/ou quando se estabeleceram fins e propósitos objetivos para a sua operacionalização. Na medida em que se procurava compreender de que modo a formação de professores podia contribuir para uma mudança na operacionalização deste tempo letivo, debruçamo-nos em seguida na análise conclusiva do percurso formativo por nós delineado e acompanhado.

8.1.2. Sobre a natureza da formação de professores para a Formação Cívica

Na medida em que reconhecemos o papel do professor na eficácia dos processos de formação levámos a cabo um percurso formativo que visava potenciar a FC no quadro de uma Cidadania transformadora, reflexiva, interventiva e crítica. Face aos constrangimentos e potencialidades referidos anteriormente e que foram resultado das conclusões tanto do EE como do EP, podemos afirmar que a formação contínua de professores pode contribuir para a operacionalização da FC no quadro de uma Cidadania transformadora (interventiva e crítica). Apesar de defendermos que a formação contínua de professores deve assumir um papel mais incisivo e contribuir para a operacionalização da FC integrada numa visão menos restrita, reconhecemos que a “eliminação” desta lógica essencialmente burocrática e administrativa, não pode passar apenas pela formação de professores, – requer uma mudança significativa na estrutura organizativa das instituições escolares e, sobretudo, uma clarificação curricular das funções e finalidades desta ACND.

Ao longo do Capítulo 6 fomos apontando algumas das características que considerámos essenciais para a formação de professores de FC, destacando-as na justificação da nossa ação formativa e depois na análise dos dados identificando-as à margem do texto.

Defendemos que a formação contínua de professores para ser capaz de responder aos desafios da atualidade deve ir ao encontro dos professores, envolvê-los na construção dos seus percursos formativos procurando articular a sua formação, experiência e as suas conceções com a necessidade de inovar e alcançar novos patamares de conhecimento profissional.

O percurso formativo delineado (e aquele que propomos para a formação dos professores responsáveis pela FC) destinava-se a professores em exercício, com ou sem experiência letiva de FC e foi construído com base num diagnóstico das necessidades formativas dos docentes e da especificidade que caracteriza um domínio não disciplinar como a FC (seus pressupostos e dinâmicas). De modo a contribuirmos para aprendizagens relevantes, devem ser desencadeados **processos de formação abertos**, capazes de **promover a reflexão**, a **indagação** e a **tomada de decisão consciente**. Dada a natureza flexível e pouco estruturada da FC é expectável uma diversidade de conceções, vivências pedagógicas, dificuldades e constrangimentos que devem ser canalizados de forma adequada para a formação de modo a estimular a metacognição e facilitar processos de (re)construção de conhecimento. É dentro desta linha de pensamento que o plano de formação proposto sofreu várias alterações, consoante os *inputs* que eram trazidos pelos próprios professores relativos às dinâmicas da própria escola, mas também tendo em consideração as dificuldades manifestadas pelos mesmos numa área que, como já explicámos, era distante das suas áreas disciplinares e preocupações centrais.

Quanto aos princípios estruturantes da formação de professores de FC defendemos que mais do que conduzir *a priori* a formação para uma determinada abordagem pedagógica ou centrá-la em determinados conteúdos é essencial desencadearmos momentos de formação que possibilitem aos professores a (re)construção do conceito de Cidadania e dos propósitos da FC, alicerçando a formação na premissa que afirma que “*o que o professor pensa sobre o*

ensino determina o que o professor faz quando ensina” (Showers, et al., 1987, p. 79). A formação de professores deve contribuir para a construção de visões alargadas, críticas, transformadoras e orientadas para a justiça, invertendo uma tendência para uma abordagem restrita, limitada a uma dimensão integradora e reprodutora do modelo sociocultural dominante. Os nossos resultados apontam para uma alteração nas concepções dos professores, em particular na postura do professor perante os seus alunos e perante as funções deste domínio não disciplinar, levando inclusive alguns professores a *“pensar mais e melhor a FC”* [QF-EP]. A evidência de visões menos restritas leva-nos a defender um programa de formação alargado que se estruture neste pressuposto.

Quanto à natureza das estratégias pedagógicas na formação contínua de professores de FC devemos destacar o papel central que demos ao ensino baseado em casos que, linha geral, orientou a nossa ação. A discussão e análise de casos, **situações reais e/ou hipotéticas**, diretamente relacionadas com processos educativos no domínio da FC pôs em evidência dilemas do professor, conflitos de valores, potencialidades e dificuldades na gestão pedagógica deste tempo letivo. A oportunidade dada aos formandos de explorarem e “vivenciarem” diferentes estratégias pedagógicas no domínio da FC para o contexto de sala de aula (ex: assembleia de turma), discutindo as suas potencialidades e limitações e possibilitou o desenvolvimento de “modelos” de organização mental que os formandos transferiram com as necessárias adaptações para as suas práticas – *“/(...) a questão de debate eu acho que foi fundamental / foi / eu acho que foi fundamental / mesmo aqueles treinos que nós fizemos no início / não é? / eu acho que foi fundamental /(...)”* [P6-EP-EF]. Além disso a análise de casos que envolviam ou ilustravam tomadas de posição fez com que os professores refletissem em torno da impossibilidade da neutralidade axiológica em educação questionando as suas tomadas de decisão em função dos seus próprios valores, despertando-os para uma visão sistémica e ecológica do conhecimento:

“I/F.: Na próxima sessão temos que nos abstrair um bocadinho dos cenários e pensar sobre a estratégia pedagógica”

P6-EP.: Estamos a mexer com os nossos valores!

P2-EP.: Pois / estamos a tornar a discussão pessoal! Centrada em nós!

P6-EP.: Mas isso também é bom / porque estamos a discutir os nosso próprios valores!

P2-EP: Exatamente!” [ssOF3 -10 de outubro, 2009].

Reiterámos desta forma a relevância e a importância dos **princípios da aprendizagem ativa** e da **interatividade** para a formação no domínio da Cidadania, enumerados por Gollob e colaboradores (2007) e por nós destacados na sustentação teórica da nossa intervenção.

Por outro lado, confirmámos que a concretização de outras tarefas mais estruturadas como é exemplo a exploração de recursos e ferramentas tecnológicas ao serviço da EpC teve igualmente impacto nas práticas pedagógico-didáticas, na medida em que muitos desses recursos foram apropriados pelos formandos e adaptados para implementação em contexto de sala de aula. Verificámos que as estratégias metodológicas e recursos utilizados para a sua própria formação (no âmbito da OF) foram sendo apropriados progressivamente e introduzidos em contexto de sala de aula. É neste sentido que concluímos que a **demonstração** se reveste também de extrema importância num domínio em que a formação e a orientação são quase nulas, na medida em que possibilita novos quadros de organização

mental passíveis de serem recriados e adaptados em novas situações. Não se trata de dar “receitas” aos professores para estes simplesmente aplicarem nas suas turmas, mas sim abrir os horizontes, dar a conhecer diferentes caminhos dotando os professores de novas ferramentas para exercerem as suas funções.

Outro aspeto fundamental quanto à natureza da formação, referida sistematicamente pelos formandos e por nós destacada no enquadramento teórico (subsecção 3.1.1) foi a oportunidade dada para a **partilha de ideias, experiências e conhecimentos**, o que nos leva a concluir sobre a importância de concretizar percursos de co-formação e co-construção do conhecimento profissional na linha da criação de comunidades de prática propostas por Zeichner (2008) nas quais os indivíduos influenciam e são influenciados.

A avaliação da formação realizada pelos formandos que evidenciou o clima de colaboração e de interajuda como extremamente positivo reflete precisamente essa afirmação. Também a este propósito é relevante considerarmos o impacto do acompanhamento e supervisão da investigadora-formadora (presencial e online) que facilitou processos reflexivos e reguladores da ação. O papel dos **pares** (restantes formandos) foi também de extrema importância na concretização e consolidação dos planos de ação – contribuiu para isso a troca de experiências e opiniões ao longo das sessões de formação, assim como as interações online. Concluímos por isso que a avaliação e impacto positivo deste percurso formativo está alicerçado não só no ambiente de partilha e colaboração, como na flexibilidade e abertura dadas no contexto das sessões de formação e na plataforma virtual que acompanhou e deu suporte ao percurso formativo. A este propósito é relevante referir a importância que esta plataforma online teve para a participação e **construção do conhecimento partilhado** de P5 e P7, formandas que, por traços de personalidade menos extrovertidos, não assumiram um papel tão ativo e interventivo como os restantes.

Consideramos ainda que a formação contínua de professores deve assentar na promoção de processos de descoberta, metacognição e reflexão crítica capaz de potenciar o desenvolvimento profissional e a flexibilidade cognitiva necessária para o exercício de funções educadoras no domínio da Cidadania.

Por fim devemos referir que a multidimensionalidade da EpC, os níveis elementares de formação e a forte dimensão axiológica deste domínio que envolve um conjunto de conflitos de dimensão pessoal/profissional, obrigam à construção de percursos formativos mais orientados e com uma carga horária alargada. Além disso, tratando-se a FC de uma área distinta da formação inicial e das áreas disciplinares que os professores lecionam, verificando-se inúmeras dificuldades na sua dinamização, defendemos que a formação de professores neste domínio deve envolver programas de formação especializada de média ou longa duração que possibilite a aquisição de conhecimentos científicos relevantes e o desenvolvimento de competências pedagógicas adequadas.

Em seguida, iremos interligar estas conclusões com o input teórico que apresentámos na subsecção 4.1.2., e com algumas normativas internacionais relativamente à EpC, com o objetivo de equacionarmos e refletirmos em torno de algumas importantes referências no domínio do conhecimento profissional que é exigido ao professor de FC e que, na nossa opinião, deve estar na base da sua formação.

8.1.3. O conhecimento profissional docente no domínio da Formação Cívica: considerações e conjunturas

Sustentamos no nosso enquadramento teórico que a formação de professores se deve alicerçar no conhecimento profissional docente, com particular enfoque no conhecimento pedagógico de conteúdo, entendido como o saber profissional do professor e elemento diferenciador da profissão docente. Neste momento de síntese e reflexão dos dados recolhidos no decorrer do nosso percurso investigativo recorremos aos modelos de Shulman (1987) e de Grossman (1990) com *inputs* de investigações mais recentes (Hashweh, 2005; Magnusson, et al., 2002; Park & Oliver, 2008; Sá-Chaves, 2007; Sá-Chaves & Alarcão, 2000) – descritos em detalhe no ponto 4.1.2 – e nos pressupostos estruturais, processuais e conjunturais que identificámos no EE e confirmámos no EP para apresentarmos uma proposta de concetualização do conhecimento profissional docente no domínio da FC – a Figura 46 representa graficamente as dimensões que associamos ao conhecimento profissional no domínio da FC. Justificaremos cada uma das dimensões e respetivas relações e interações deste esquema, com o intuito de ilustrar o conhecimento profissional docente no domínio da FC.

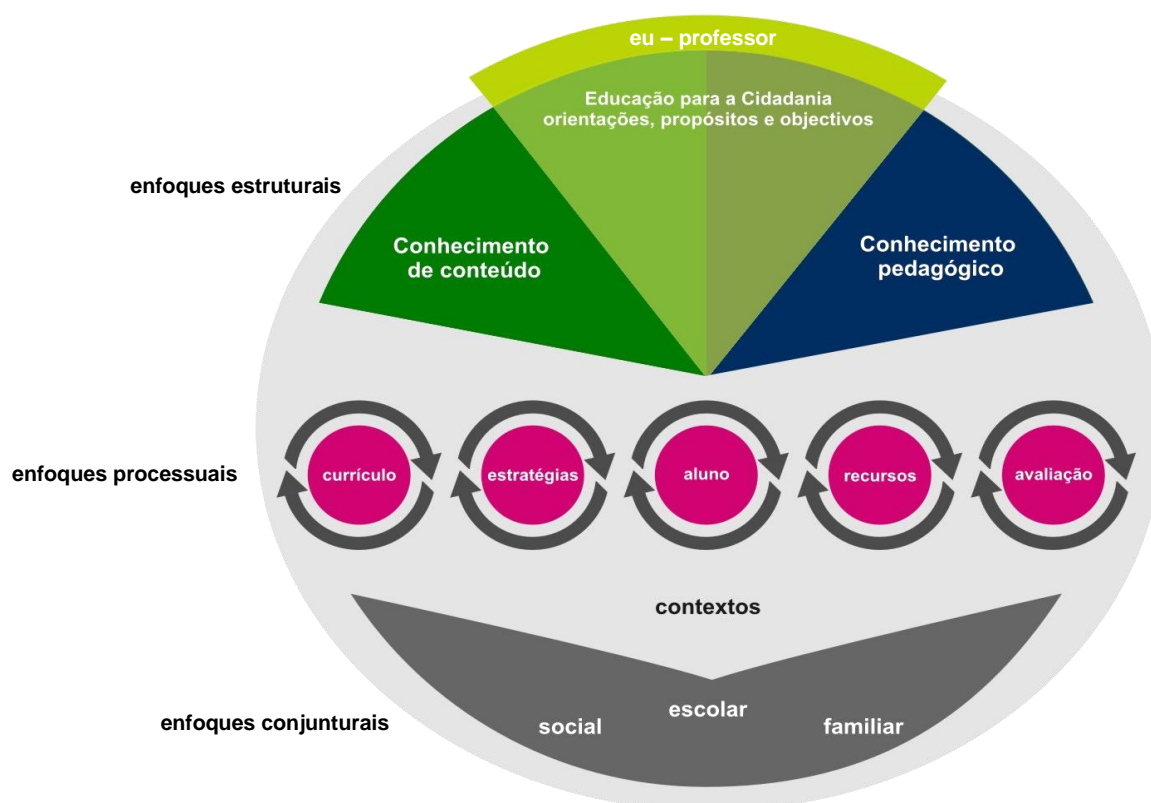


Figura 46 – Proposta de esquema ilustrativo das dimensões inerentes ao conhecimento profissional docente no domínio da FC

A Figura 46 integra um conjunto de dimensões sinalizadas nos processos de ensino-aprendizagem, por diversos autores (referidos acima), associadas ao conhecimento profissional dos professores e que influenciam a sua eficácia. No nosso contexto específico

representam as dimensões e respectivas dinâmicas inerentes à ACND de FC, identificadas ao longo do nosso percurso investigativo.

No topo do nosso esquema situamos as dimensões que relevam daquilo que considerámos ser um componente estrutural da integração da FC no SEP. Passamos a explicar essas dimensões. Segundo Osler e Starkey (2004) o sucesso da EpC está refém de um quadro de referência sólido que vai desde o contexto escolar até às políticas nacionais. Uma das principais conclusões do nosso estudo prende-se com a importância de definir de forma clara intenções e finalidades educativas. De nada importa querer implementar e promover a EpC se não existir uma noção clara do que tal conceito representa na sociedade onde estamos inseridos, na escola e com os alunos com que trabalhamos. Neste sentido colocamos no topo do nosso esquema os fins, propósitos e objetivos da EpC, reconhecendo o impacto positivo na ação docente no domínio da FC que testemunhámos nos professores que se posicionaram de modo claro quanto aos objetivos a atingir. De acordo com a literatura da especialidade o conhecimento dos propósitos do domínio de conhecimento a ensinar são essenciais. São estes que guiam o professor nas suas tomadas de decisão e na ação (Park & Oliver, 2008). Neste sentido concluímos ser fundamental que os professores reconheçam o papel da FC enquanto espaço privilegiado para o desenvolvimento de competências de Cidadania e não como um espaço que procura simplesmente relembrar as regras de bom comportamento e garantir o seu cumprimento nos restantes espaços disciplinares (equivalente à dimensão “atitudes e valores” transversal à avaliação do aluno). Huddleston (2005), alertando para as dificuldades na implementação da EpC, reitera a falta de clarificação de ideias que prevalece neste domínio, o que a torna permeável a um conjunto de interpretações e muitas vezes ao desacordo por parte dos professores que as deveriam lecionar.

A formação de professores e, cumulativamente, o conhecimento profissional docente no âmbito da Cidadania, deve ter outros aspetos em consideração, para além das finalidades. A dimensão que identificámos no nosso esquema foi precisamente o conhecimento de conteúdo, procurando desta forma alertar para a necessidade do professor deter conhecimentos sólidos quanto às temáticas a abordar no domínio da FC. Os nossos resultados permitiram-nos aferir uma prevalência de visões restritas do conceito de Cidadania e, sobretudo, a ausência de formação ou preparação científica para a dinamização deste tempo letivo. Esta evidência parece ser tanto mais preocupante, na perspetiva dos professores, quanto mais as responsabilidades na FC assumem contornos ligados a temas sensíveis, que envolvam conflitos de valores entre a escola e a família, entre o professor e o aluno, como é amplamente referido em relação à educação sexual, tal como podemos inferir da “voz” de P6:

“Às vezes é complicado / porque os nossos valores são diferentes! Mas às tantas vamos falar de alguma coisa com o nosso sentido e assente naquilo que pensamos sobre as coisas e / (.) convencidos que estamos a fazer o melhor e podemos não estar!” [P6-EP-ssOF1]

Segundo Huddleston (2005) é também essencial ter em conta a novidade do conceito, isto é, a Cidadania não se coaduna com os modelos tradicionais de Cidadania (ver revisão do conceito na subsecção 2.2.1) que vigoraram nos sistemas educativos e que se mantêm na

generalidade das representações dos professores. O modo como o conceito é compreendido é determinante para o modo como as iniciativas pedagógicas são implementadas, como já afirmámos. Brett, Mompoin-Gaillard, Salema (2009, p. 22) reiteram precisamente essa ideia aplicada à EpC Democrática⁷⁵ quando afirmam:

“Knowledge and understanding about the key content, concepts, values and organisational principles of EDC/HRE (Education for Democratic Citizenship / Human Rights Education) matters. Teachers who know more about a subject are likely to be more interesting, effective and adventurous in the ways in which they teach”.

Neste sentido, uma formação científica sólida capaz de (des)construir concepções mais restritas assume-se como fundamental, de forma a concretizar-se uma distinção clara entre senso comum e opinião fundamentada (Henriques, et al., 2001). Sublinhamos, deste modo, a importância do conteúdo, na esteira do defendido por Shulman (1987) e por Davies (2003), na busca de uma estreita ligação com as restantes competências e dimensões inerentes ao conhecimento profissional docente. A ausência de uma base sólida de conhecimentos científicos alicerçados no domínio curricular no qual o professor educa inviabiliza qualquer processo de ensino-aprendizagem. No contexto da FC o conhecimento de conteúdo reveste-se de grande importância não só pela ausência de um programa ou de diretrizes mais claras reconhecidas a nível nacional para este domínio, como também pela falta de preparação e formação científica que tanto os professores que participaram no EE como no EP revelaram.

Paralelamente ao conhecimento de conteúdo posicionámos no nosso esquema o conhecimento pedagógico, ambos influenciados pelos fins, propósitos e objetivos da EpC, como referido atrás. O conhecimento pedagógico é perçecionado na linha de Shulman (1987) como o domínio dos princípios ou modelos pedagógicos gerais, de organização, de gestão da turma, úteis para ensinar o conteúdo. Este conhecimento, à semelhança do conhecimento de conteúdo, é mobilizado para um conhecimento mais direcionado, como veremos em seguida, não perdendo no entanto a sua relevância no todo que representa o conhecimento profissional docente. Em última instância são os propósitos conjugados com o conhecimento de conteúdo e o conhecimento pedagógico (Shulman, 1987) que dão coerência ao currículo definido pela escola, que o professor deve adotar e adaptar, assim como dão corpo às estratégias, aos recursos e à avaliação que o professor privilegia para este tempo letivo.

No centro do nosso esquema colocamos as dimensões que considerámos diretamente ligadas às práticas pedagógico-didáticas – currículo, estratégias, aluno, recursos e avaliação –, que são potenciadas e influenciadas tanto pela força das componentes estruturais (referidas atrás) como pelas conjunturais que serão apresentadas por último. De salientar as dinâmicas e as influências mútuas que estas dimensões integram, representadas no nosso esquema pelas componentes circulares delimitadas por setas, que as interligam. Na linha do que é defendido por Grossman (1990), o que resulta de todas essas dinâmicas é aquilo que podemos nomear de conhecimento pedagógico de conteúdo, a especificidade do saber dos professores.

⁷⁵ Recorremos inúmeras vezes, ao longo deste trabalho, às diretrizes e recomendações do Conselho da Europa, reconhecendo o *know how* resultante de projetos multidisciplinares de larga escala, dos quais são exemplo as diferentes fases do projeto “Education for Democratic Citizenship”.

Assim, outra importante dimensão a ter em consideração na formação de professores para a FC é o currículo. A definição da FC (Decreto Lei n.º 6/2001) remete-nos para um espaço considerado mais informal e menos estruturado do ponto de vista curricular, o que não lhe deve retirar rigor, mas potenciar a autonomia e a adaptação das práticas aos contextos. Devemos reiterar neste ponto a especificidade da FC quando comparada a outras áreas disciplinares. O potencial deste tempo letivo encontra na flexibilidade e autonomia o seu maior expoente. Espera-se do professor de FC a capacidade de construir projetos integradores de Cidadania – isto é, nesta ACND ele detém um importante papel de construção curricular como define Roldão (1999, 2007c) – em articulação com as restantes áreas curriculares e não curriculares⁷⁶. De modo a concretizar esta tarefa de gestão e construção curricular é imprescindível que os professores detenham saberes específicos sobre Cidadania, que articulem ideias e objetivos com outras áreas curriculares e não curriculares numa lógica de projeto, isto é, perspetivando problemáticas. Os resultados do nosso estudo apontam para um impacto positivo nos alunos que seguiram um currículo claro e objetivo, no âmbito de um projeto mais amplo de educação sexual (P5). Muito embora a docente não tivesse formação científica específica sobre a temática, uma equipa especializada sustentou cientificamente a sua intervenção, o que resultou também numa maior satisfação da docente na sua prática pedagógica.

Defendemos, nesta linha de pensamento, que os professores de FC são responsáveis pela promoção de competências de Cidadania – cognitivas, sociais e de ação – através de uma abordagem pedagógica que torne o saber (-saber, -ser, -estar) inteligível para os alunos e que permita aprendizagens sólidas, estruturantes e consistentes. O conhecimento de estratégias pedagógicas adequadas às diferentes dimensões de Cidadania e potenciadoras de uma aprendizagem ativa, experiencial e simultaneamente promotoras de posturas reflexivas e de pensamento crítico, é essencial para o professor que quer integrar a FC no SEP no quadro de um Cidadania transformadora. É neste alinhamento que defendemos que os objetivos da FC, e da EpC em geral, não se coadunam com estratégias pedagógicas de carácter mais transmissivo ou teórico. A Cidadania aprende-se vivendo, experienciado, refletindo, questionando sobre os seus múltiplos aspetos e dimensões. Acresce o facto da FC representar um domínio curricular diretamente ligado com as vivências dos alunos, devendo apelar à sua envolvência com a comunidade e com o Mundo. Este pressuposto deve constituir uma potencialidade, representar uma oportunidade no domínio das abordagens, possibilitando ao professor inovar, transformando acontecimentos reais do contexto local, nacional e internacional em experiências de aprendizagem potenciadoras de reflexão crítica e de capacidades interventivas.

Relativamente ao conhecimento do aluno, reforçamos a importância de centrar a aprendizagem nele, partindo dos seus interesses e conhecimentos anteriores, de modo a

⁷⁶ A mudança de paradigma representou um desafio exigente para os professores que passaram a ser, para além de professores, também gestores do currículo, adicionando às suas funções um conjunto de novas competências e atribuições. Procurou-se que, no âmbito das áreas disciplinares, estes se afastassem da execução passiva do currículo nacional para alargar as suas funções às dimensões de *reconstrução* do currículo formal, de acordo com as necessidades da turma, *diferenciação* de estratégias e ritmos de trabalhos, *adequação* curricular em particular para alunos com necessidades educativas especiais e *construção* de espaços e projetos interventivos e extracurriculares (Roldão, 1999, 2007c).

criar pontes entre o conhecimento prévio e as novas aprendizagens. A eficácia do professor depende, em larga escala, deste processo de interpretação dos alunos e da turma que ensina, dentro das suas múltiplas idiossincrasias. Neste sentido, o nosso esquema coloca intencionalmente o aluno no centro. A necessidade de ir ao encontro das suas vivências, dando voz às suas problemáticas, assume neste espaço não curricular uma grande oportunidade. Concluímos pela “voz” dos alunos que o professor que os ouve, que se mostra empenhado em ir ao encontro dos seus interesses, tem um impacto positivo na perceção dos alunos sobre este tempo letivo (P5). A FC é considerada por todos os alunos entrevistados no âmbito deste estudo um espaço mais informal, onde podem conversar sobre vários assuntos e não precisam de memorizar matéria e, neste sentido, deve corresponder a um espaço motivador, capaz de envolver os alunos nas suas dinâmicas, responsabilidade que atribuem ao professor e à sua abordagem pedagógica. O conhecimento profissional do professor assume especial relevância, em particular a sua capacidade de ouvir os alunos e traçar o caminho curricular com e para eles.

Diretamente ligado com as anteriores dimensões encontramos o conhecimento de recursos e materiais adequados ao desenvolvimento de aprendizagens consequentes e sustentadas. Dada a ausência de formação dos professores no campo da EpC e a multidimensionalidade do conceito, consideramos essencial promover o conhecimento profissional ao nível dos recursos na medida em que estes constituem ferramentas fundamentais para o desenho estratégico das atividades em contexto de sala de aula. A este propósito e reconhecendo o potencial das tecnologias ao nível da informação, comunicação, simulação e criação (Nogueira & Moreira, 2010; Selwyn, 2007), defendemos que o professor de FC deve sustentar a sua prática letiva na constante atualização de informação e recursos disponíveis em rede, não só pelo potencial e pertinência pedagógica, como pelo seu carácter atual num mundo em contante mudança.

Ainda neste alinhamento indicamos a importância do conhecimento relativo à avaliação dos alunos, não só quanto aos parâmetros como à sua abordagem. Quanto a este ponto sustentamo-nos nos resultados do EE, para afirmar a importância de uma clarificação a este nível. A distinção da FC relativamente à componente de “atitudes e valores” transversal a todas as áreas disciplinares é um ponto essencial. Os professores participantes da OF centraram já a sua avaliação neste domínio não disciplinar em critérios objetivos que construíram com base nas finalidades educativas que delinearam para a FC.

Por fim, na base do esquema proposto (Figura 46) situamos o conhecimento do contexto, na medida em que conhecer e compreender as dinâmicas contextuais que estão na base dos processos de ensino-aprendizagem é fundamental para garantir o sucesso dos alunos. No âmbito da FC os contextos assumem particular importância não só porque estes podem e devem ser envolvidos nas atividades de ensino-aprendizagem, como representam um importante aspeto a ter em conta na dimensão axiológica envolvida na FC. O nosso estudo evidenciou as dificuldades sentidas pelos professores quanto aos princípios morais e valores que devem estar na base da sua intervenção no campo da FC, mostrando alguma relutância em invadir os espaços de socialização familiar e os valores adjacentes. Neste sentido, procurámos demonstrar ao longo da OF a importância do professor desenvolver a capacidade de abertura à experiência e sobretudo a capacidade de promover espaços de discussão onde

evidenciassem a multidimensionalidade dos vários quadrantes da vida pessoal, social, cultural e política, de modo a desenvolver nos alunos visões alargadas da realidade e ferramentas cognitivas que os dotassem de uma postura reflexiva, crítica e interventiva.

Outro aspeto a considerar, quando pensamos na operacionalização da FC, é que o modo de promoção da Cidadania também difere de escola para escola e de sala de aula em sala de aula (contexto escola-comunidade), devendo os professores estar preparados para o desenvolvimento de estratégias diversas que extravasam, muitas vezes, o contexto de sala de aula e envolvem competências sociais e interpessoais de relacionamento com a sociedade. A própria construção curricular, que se defende, deve sempre ter em conta os contextos, as características e necessidades da turma e dos alunos em escrutínio. Muito embora a nossa proposta formativa não ambicionasse a concretização de uma ligação específica e direta com a comunidade, por constrangimentos temporais e pela consciência de que este tipo de projetos envolve múltiplas autorizações e sinergias (que não podiam ser “exigidas” aos professores num percurso formativo alocado apenas a 50 horas), esta necessidade foi sendo realçada ao longo das sessões de formação. Outra vertente ao nível do contexto escolar corresponde ao trabalho colaborativo. A necessidade e relevância do trabalho colaborativo foram incentivadas, verificando-se sinergias neste sentido e melhores performances sempre que se concretizaram mecanismos de suporte e trabalho de equipa.

As dimensões enumeradas e descritas acima, por sua vez representadas graficamente na Figura 46, resultam do estudo em epígrafe, e devem ser compreendidas como um todo que reflete o processo de construção de conhecimento e reflexão de cariz pré-ativo, interativo e pós-ativo que se espera dos professores responsáveis pela FC. Na esteira do pensamento de Hashweh (2005), a mobilização e combinação de fontes de conhecimento, de origem interna (reflexão pessoal, análise de práticas e de sentimentos) e externa (conteúdo a ensinar, o contexto social, as políticas e os currículos, condições de trabalho), presentes nas diferentes dimensões elencadas e nas dinâmicas estabelecidas entre elas, representa o conhecimento pedagógico de conteúdo. Em última instância esta combinação de conhecimentos é a base do conhecimento pedagógico de conteúdo e exige dos professores responsáveis pela FC mecanismos de flexibilidade cognitiva que não se coadunam com os métodos de formação mais tradicionais, representando um desafio tanto para os próprios professores como para os responsáveis pela sua formação, na qual é necessário investir.

8.2. Síntese integradora e implicações do estudo

Em jeito de síntese e colocando a ênfase nas implicações do nosso estudo, elencamos as ideias principais da investigação realizada, propondo que um novo olhar sobre a EpC no sistema educativo em Portugal tenha em consideração que:

- (1) a EpC deve assentar numa visão alargada e transformadora do conceito de cidadania, defensora de uma ética da participação, da reflexão crítica, da autonomia e promotora da justiça social e da solidariedade; essa visão avançada defende a promoção das “ferramentas” – competências cognitivas, ético-afetivas e de ação ou sociais –

necessárias ao desenvolvimento de um aluno comprometido, envolvido e responsável pelo seu crescimento pessoal e que ao mesmo tempo pensa, age e comunica na esfera política, social, cultural e económica, contribuindo, deste modo, para o desenvolvimento justo e equilibrado das sociedades;

- (2) na medida em que a investigação revela que a formação científica e pedagógica dos professores no domínio da EpC são diminutas e que as conceções de Cidadania, regra geral são minimalistas associando a EpC à dimensão das atitudes e valores e a um processo conservador de integração do indivíduo na sociedade, consideramos que a EpC não se deve limitar a uma abordagem transdisciplinar, mas sim promover um modelo curricular que contemple um tempo letivo para a promoção de competências de Cidadania cujo responsável detenha um perfil consonante com os desafios de Cidadania; responsabilizar o professor e o respetivo CT na construção curricular de um projeto de turma ou plano de atividades no domínio da Cidadania garantido para tal o estabelecimento de equipas pedagógicas;
- (3) a associação de um tempo letivo próprio para o desenvolvimento da EpC (sendo ou não de cariz disciplinar) deve estar sustentado numa definição clara, por parte da tutela, dos seus fins, propósitos e finalidades educativas e adotar uma designação mais convergente com uma visão alargada, crítica e transformadora, i.e., em vez de Formação Cívica deveria chamar-se Educação para a Cidadania;
- (4) na medida em que parece existir uma relação da ação do professor com a importância que os mesmos dão à FC, é essencial reforçar a formação contínua de professores no domínio da EpC, de carácter ativo, reflexivo e colaborativo; esta formação deve ser concetualizada e alicerçada numa definição clara dos fins, propósitos e finalidades educativas desse tempo letivo, a fim de ser reconhecido o seu papel pela comunidade educativa e eliminadas visões restritas que sustentem a sua utilização para o cumprimento de objetivos burocrático-administrativos ou de resolução de problemas de indisciplina;
- (5) o carácter axiológico da EpC, a multidimensionalidade do conceito, assim como a identificação de necessidades formativas de cariz elementar (identificadas no nosso estudo e em estudos anteriores), comprovam que a formação de professores para o exercício de funções no domínio desse tempo letivo, deveria ser disponibilizada a todos os professores em exercício e desenvolvida em modalidades de formação especializada de média ou longa duração. Defendemos, à semelhança de outros estudos, a necessidade e importância de criar um corpo de especialistas em Cidadania que promovam a formação de outros especialistas de modo a sustentar uma rede de profissionais capazes de responder às demandas das reformas e inovações curriculares neste domínio e capazes de disseminar a importância e o entendimento do conceito (Duerr, et al., 2000; Gollob, et al., 2007; Huddleston, 2005; Kerr, 1999; Osler & Starkey, 2004, 2006). Kerr e Losito (2010) sustentando-se em mais de uma década de investigação em torno da Educação para a Cidadania Democrática, afirmam que sem a formação de professores “*such education will be*

ineffective and worse than useless. The subject is very different from traditional subjects. Those who will teach it must first be taught it themselves” (p. 73).

- (6) nem todos os professores podem ser responsabilizados pela FC – estes devem deter uma formação específica que se alicerce em conhecimentos, competências e valores de cariz transformador e, por isso, capazes de promover uma aprendizagem ativa, interativa, indagadora, reflexiva e crítica, sustentada em conhecimentos relevantes e atuais sobre um conjunto de temáticas-chave ligadas à EpC e suportada por princípios éticos orientados para a justiça social, que lhes permitam discutir assuntos mais sensíveis, pessoais ou controversos; propomos a esse nível que a formação de professores deve alicerçar-se nas dimensões e respetivas interações propostas no esquema da Figura 46, que pretende ilustrar o conhecimento profissional docente neste domínio;
- (7) as tecnologias detêm um importante potencial na promoção de competências de Cidadania a explorar em contexto educativo ao nível da recolha e disseminação de informação, da comunicação e partilha de princípios e valores, da criação de recursos e da simulação de ambientes promotores do desenvolvimento de competências; o presente estudo permitiu analisar algumas dinâmicas relevantes a este nível mas dados os constrangimentos estruturais associados à FC será necessária mais investigação neste domínio;
- (8) é essencial definir metas de aprendizagem para a EpC e contemplar mecanismos de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem (estudos longitudinais) de modo a analisar o impacto da mesma e introduzir melhorias na estratégia pedagógica delineada para a EpC.

As recentes mudanças políticas que referimos na introdução deste trabalho (Despacho n.º 17169-2011, de 23 de dezembro de 2011) conduziram a uma transformação significativa na estrutura curricular do ensino básico a partir do próximo ano letivo (2012/2013). Enquadradas num discurso do “*back to the basics*” justificado por um argumento de exigência e de obtenção de níveis de excelência e qualidade, a nova estrutura curricular elimina os tempos letivos obrigatórios que procuravam fomentar a EpC, nomeadamente a FC, pondo fim a um modelo pedagógico que, na nossa opinião, não teve oportunidade de mostrar a sua relevância, na medida em que nunca foi efetivamente concretizado.

Concluimos afirmando que a relação entre a Escola e a Cidadania não encerra com a eliminação da FC enquanto tempo letivo obrigatório; a dimensão curricular é apenas uma vertente da EpC que prevalece se os seus “atores” assim o quiserem, no “ethos” escolar e na concretização de projetos ou iniciativas dentro e fora da escola. No entanto, não podemos permitir que sucessivas reformas sejam implementadas no SEP sem exercermos o nosso direito e dever de Cidadania: refletir em torno da missão de Educar e questionar que Escola e que Sociedade queremos. Urge refletir nos limites e potencialidades deste domínio não disciplinar, demonstrados ao longo deste trabalho e construir novos caminhos mais sustentáveis que concretizem o desenvolvimento efetivo de competências de Cidadania no SEP.

8.3. Considerações finais

Chegados à reta final deste processo que representou também um percurso pessoal de descoberta, indagação e metacognição em torno da cidadania, de modelos pedagógicos e curriculares e de formação contínua de professores, iremos tecer algumas considerações finais associadas a limitações do estudo e a linhas de investigação futura.

8.3.1. Limitações do estudo

O desenvolvimento de um projeto de investigação da natureza que nos propusemos realizar envolve um conjunto de limitações que devem ser tidas em consideração não só para uma interpretação adequada dos resultados alcançados como para o desenvolvimento de futuras investigações. Neste alinhamento iremos debruçar-nos sobre limitações externas que influenciaram o estudo no decorrer do mesmo, assim como limitações do próprio estudo face aos seus objetivos. A investigação no domínio das ciências sociais e humanas envolve um conjunto de limitações associadas com o seu objeto de estudo, e a investigação em educação não é exceção. Acrescentámos aos desafios adjacentes à análise de comportamento e de processos não lineares de pensamento e ação o facto de desempenharmos nesta investigação um papel de investigadores externos aos contextos estudados e, por isso, dependentes de *timings* diversos, aceitação e colaboração de instituições e indivíduos. No decurso deste projeto vários foram os constrangimentos e as dificuldades resultantes da condição profissional dos participantes, da conjuntura sociopolítica do País, mas também das opções metodológicas que tomámos: uma abordagem de modelização dupla com uma vertente de investigação-formação-ação que envolvia obrigatoriamente a formação contínua de professores em exercício.

É neste sentido que afirmamos que a condução e sucesso da nossa investigação esteve sempre dependente do envolvimento dos sujeitos, na sua adesão ao projeto e aos desafios lançados. Essa tomada de consciência remonta ao início do projeto quando alguns dos professores a lecionar na escola selecionada para o estudo não manifestaram disponibilidade para colaborar (dois em doze dos professores), mas sobretudo essa dificuldade foi sentida quando a proposta formativa-investigativa atingiu níveis de comprometimento superiores. De forma a contornarmos essas dificuldades foi necessário desenvolvermos um percurso formativo que fosse reconhecido pela tutela e que resultasse em algum benefício para os professores participantes. Como se pretendia compreender o funcionamento da ACND de FC e realizar um diagnóstico das necessidades de formação dos professores que sustentasse a proposta formativa, e dada a necessidade de a ver creditada, criou-se um hiato de tempo (de um ano letivo completo) entre a primeira e a segunda fase do estudo que teve várias implicações. Para além do atraso no nosso plano de trabalhos, este processo teve essencialmente consequências ao nível dos sujeitos, na medida em que se verificou a “mortalidade” dos participantes da primeira fase do estudo (pela transferência de estabelecimento escolar, pela distribuição do serviço docente não compatível com os nossos objetivos de investigação, pelo envolvimento noutros projetos, pela perda de interesse). Como resultado desse constrangimento não nos foi possível estabelecer relações diretas e

individuais entre os dados do EE e do EP. No entanto, tivemos a preocupação de discutir os dados do EE com os participantes na OF e identificar semelhanças nas concepções, práticas e contextos, o que nos possibilitou discutir os dados em torno de pressupostos e dinâmicas à ACND de FC comuns aos vários professores e escolas que integraram este estudo. Um resultado positivo desta contrariedade foi a oportunidade de alargar a oportunidade formativa a outras escolas (que não estava prevista no design metodológico inicial) que se revelou enriquecedor tanto ao nível dos resultados de investigação como dos resultados formativos.

Outra limitação prende-se com o facto de termos desenvolvido um projeto de investigação-formação-ação que se concretizou nos contextos profissionais dos formandos e neste sentido, influenciados por culturas e conjunturas político-organizacionais. A este nível devemos referir o impacto da obrigatoriedade da educação sexual decretada pela Lei n.º 60/2009 de 6 de agosto, que representou alterações significativas às nossas intenções investigativas. Na medida em que a nossa investigação não se podia sobrepor às orientações da tutela e/ou da escola, adaptámos o nosso projeto de investigação-formação de forma a admitir a exploração dessa temática; no entanto esta alteração fez com que a temática a trabalhar na FC não tivesse resultado de uma necessidade e/ou problemática diagnosticada da turma, como pretendíamos, mas sim de uma maior ou menor adaptação à imposição da tutela. Assim, ao contrário do que seria expectável, em vez de termos vários temas explorados e partilhados entre docentes, o tema trabalhado por todos, com maior ou menor profundidade, foi a educação sexual e/ou a sexualidade. Era também objetivo do nosso percurso formativo incitar os professores a estabelecer parcerias e colaborações com outras áreas curriculares ou entidades exteriores à escola, no entanto a imposição da temática da educação sexual sobrepôs-se às nossas intenções, o que não nos permitiu avaliar o impacto da formação a este nível, i.e., verificaram-se colaborações e dinâmicas entre professores, mas não podemos afirmar que estas se deveram ao percurso formativo e às exigências do trabalho a desenvolver no contexto da OF ou única e exclusivamente devido à obrigatoriedade da temática. Apesar disso, foram incentivadas e registadas dinâmicas de construção curricular que muito embora incipientes, permitiram a discussão em contexto de formação da importância da transdisciplinaridade, assente em lógicas de projeto e da criação de equipas pedagógicas com objetivos comuns.

A natureza contextualizada da nossa investigação conduziu ainda a outra limitação relacionada com o tempo disponível dos professores para a colaboração/concretização do projeto. Por um lado o tempo útil dos seus tempos letivos (no caso das escolas que assumiram a utilização da FC para outras atividades) e, por outro, o tempo limitado que os professores disponibilizaram (muitas vezes devido a exigências burocrático-administrativas da escola, em particular das funções de DT) para os processos de pesquisa e reflexão necessários à implementação e consolidação de práticas inovadoras neste tempo letivo. Uma vez mais a este nível consideramos que poderíamos ter contornado esta dificuldade se a duração da OF tivesse sido superior, tal como sugeriram e sublinharam os professores no final da OF, estabelecendo desta forma objetivos mais realistas para o tempo disponível. No entanto, reconhecemos mesmo assim que o grau de envolvimento necessário para que se concretizem processos de análise e reflexão consequentes e, por isso, promotores de desenvolvimento profissional, envolva tempo. A este propósito devemos referir que a

literatura sobre estudos que envolvam processos de investigação-ação tem demonstrado o impacto negativo que o “tempo” tem nos níveis de envolvimento e reflexão dos sujeitos (McKernan, 1996). Se tivermos em consideração que a FC é “marginal” à formação inicial e área disciplinar que define a identidade profissional de qualquer um dos docentes participantes no nosso estudo, compreendemos as resistências e “reticências” que possam ter experienciado no decorrer deste projeto, verbalizadas por alguns no decurso do percurso formativo. A esta falta de identidade e ligação com a FC é relevante referirmos que o enfoque da OF representava uma área sobre a qual muitos nunca tinham refletido verdadeiramente, ou para a qual ainda não existia “*sensibilidade*” para os seus objetivos [P2-EP-ssOF1].

Outros constrangimentos conjunturais decorrentes do clima de grande instabilidade emocional e profissional vivenciado neste período influenciaram o envolvimento dos professores participantes no EP. As medidas impopulares tomadas durante o XVII Governo Constitucional de 2005-2009, que, entre outras, instituíram a polémica figura de professor titular e desencadearam o início do processo de avaliação do desempenho docente, tiveram uma influência relevante na motivação e na identidade profissional dos professores, reveladas em palavras de desconforto e de indignação em vários momentos de discussão e partilha. Contudo, considerámos que a principal limitação do nosso estudo está ligada à condição da FC na estrutura curricular e organizativa das instituições, cujo valor e importância continuava por ser efetivamente provada e aceite pela generalidade da comunidade educativa. Na realidade não foram registados mecanismos de avaliação ou regulação das atividades desenvolvidas no seio desta ACND por parte das instituições escolares ou direções regionais – pelo contrário, o “discurso” dos professores tanto do EE como do EP denunciava uma total indiferença das lideranças quanto ao desenvolvimento ou cumprimento de atividades promotoras da EpC no espaço da FC. Estes dados sugerem que um maior investimento do professor neste domínio não disciplinar não representa um maior reconhecimento do seu papel enquanto profissional e, por isso, face a outras exigências, não constitui uma prioridade. A propósito de prioridades, desde a concretização da nossa OF foram-se avolumando vozes contra eventuais práticas de facilitismo no ensino e a falta de preparação científica dos alunos no final da escolaridade obrigatória e, neste sentido, contra a utilização de tempos letivos não direcionados para as áreas ditas “essenciais” – Matemática e Português. É neste alinhamento que a somar a todas as contrariedades elencadas na reta final deste percurso investigativo somos confrontados com a decisão ministerial de revogação do documento Currículo Nacional do Ensino Básico — Competências Essenciais (Despacho n.º 17169-2011, de 23 de Dezembro de 2011⁷⁷), deitando por terra todas as políticas integradoras e de promoção da EpC vigentes na reorganização curricular de 2001. A revogação deste documento envolve uma mudança radical na orientação curricular e elimina a FC, enquanto oferta obrigatória.

Focando-nos agora numa perspetiva mais interna, podemos ainda elencar algumas limitações ligadas à nossa própria ação e aos múltiplos papéis desempenhados na condução deste projeto de investigação. Muito embora o nosso envolvimento na segunda fase deste estudo

⁷⁷ Cf. Nota de Rodapé 6.

nos possa condicionar na análise das limitações ao mesmo, procuraremos pôr em destaque algumas das limitações que podemos imputar à nossa figura neste processo.

Começaremos por afirmar que um dos nossos dilemas passou pela necessidade versus pertinência de nos focarmos numa dimensão específica da Cidadania. Na verdade optámos por não o fazer, muito embora reconheçamos o impacto negativo que essa decisão possa ter tido no nosso estudo. Entendemos sim, e sustentámos a Cidadania na multidimensionalidade, abrangência e polissemia do conceito, interessados que estávamos em promover nos professores visões alargadas do mesmo e em centrar as suas intervenções nos contextos e problemáticas das suas turmas. Embora conscientes desta realidade estamos cientes de que as decisões tomadas foram fruto dos constrangimentos conjunturais referidos anteriormente que, por outro lado, nos possibilitaram uma análise mais centrada nos constrangimentos e potencialidades da FC e da formação de professores neste domínio.

Neste alinhamento, uma análise distanciada da nossa ação permite-nos afirmar que as nossas opções metodológicas foram determinantes para o nosso percurso investigativo. Concluimos também que na segunda fase do estudo a díade investigação-formação constituiu uma difícil tarefa que nos obrigou a tomadas de decisão contínuas. A ausência de um plano fechado e determinado associado à convicção de que a formação deve ir ao encontro da realidade e necessidades formativas dos formandos fez com que tivéssemos que aprender a lidar com a incerteza e com a ambiguidade. À medida que fomos avançando no terreno deparámo-nos com constrangimentos que nos obrigaram à reformulação do plano inicialmente delineado, a negociar e a gerir objetivos de investigação e formação. Esta dificuldade é reconhecida por outros investigadores que se movem no campo da educação e que procuram a ligação com a investigação à prática. A este propósito Charlier (2001, p. 97) afirma:

“em certos momentos, as três facetas, pesquisa, formação e ação estão em contradição, superar esses dilemas implica fazer escolhas, favorecer uma em detrimento de outra (por exemplo intervir para favorecer o aprendizado mais do que para recolher informações de forma neutra). Nós sempre optámos pela formação em detrimento dos objetivos da pesquisa e da ação”.

Após a análise dos dados do EP, constatamos que houve momentos em que o nosso papel de formadora se sobrepôs ao de investigadora, i.e., face à dificuldade revelada pelos formandos a nossa intervenção foi essencialmente facilitadora e de co construção, mais do que investigativa. Esta limitação assumiu particular incidência na fase final do percurso formativo, durante o qual se procurava desenvolver nos formandos processos de flexibilidade cognitiva. O tempo limitado para o desenvolvimento deste objetivo formativo levou-nos a centrar o processo na atividade em si, não tendo sido desenvolvidos mecanismos que nos permitissem inferir sobre o impacto concreto dessa tarefa formativa. Neste alinhamento, os dados recolhidos relativamente a esta dimensão são lacunares, embora relevantes na medida em que nos dotaram do conhecimento necessário para desenvolver, no futuro, diferentes abordagens a este nível. Concluimos que a tarefa formativa delineada não foi conseqüente quanto ao objetivo de promover a flexibilidade cognitiva dos formandos, sendo necessário um maior investimento nesta estratégia em possíveis intervenções futuras. Finalizamos este processo de reflexão em torno das limitações do estudo reconhecendo que percorrer todos os

trilhos adivinhados não estaria no escopo de um projeto de doutoramento, mas antes de um projeto mais alargado e realizado por uma equipa de investigação.

8.2.1. Caminhos e sugestões de investigação futura

Depois de um olhar introspetivo e retrospectivo deste percurso investigativo cabe-nos concluir com aqueles que consideramos ser possíveis futuros caminhos na investigação no domínio da EpC. As nossas intenções investigativas futuras passam pela concretização de uma ideia que surge no decorrer deste percurso mas que vai além dos nossos objetivos iniciais. Corresponde à integração dos casos e situações pedagógicas descritas no nosso estudo no projeto já iniciado na plataforma *DidaktosOnLine*. Passaríamos desta forma a ter os nossos dados estruturados segundo os cânones da escrita pós-estruturalista justificada pelos contributos da Teoria da Flexibilidade Cognitiva (Spiro & Jehng, 1990), tal como descrevemos na subsecção 3.1.4., perseguindo assim os pressupostos da metáfora do cristal ou cristalização, que propõe:

“(...) that the central imaginary for “validity” for postmodernist texts is not the triangle – a rigid, fixed, two-dimensional object. Rather, the central imaginary is the crystal, which combines symmetry and substance with an infinite variety of shapes, substances, transmutations, multidimensionalities, and angles of approach” (Richardson, 2003, p. 517).

A concretização de comentários temáticos elencados a diferentes vivências pedagógicas e posteriormente a criação de visitas intercruzadas pelos casos e mini-casos segundo diferentes enfoques permitirá uma análise reflexiva, flexível, multi-referencial, multi-perspetivada e, ao mesmo tempo, reveladora da riqueza concetual dos fenómenos em escrutínio. Uma vez construído esse hipermédia de flexibilidade cognitiva poderemos apostar na formação de professores neste domínio, tendo como suporte este recurso e a avaliação do seu impacto.

Em termos gerais, apesar da recente eliminação da FC como componente obrigatória no currículo do ensino básico, consideramos que a investigação neste domínio deve permanecer e sobretudo ser tida em consideração na elaboração de propostas futuras de desenvolvimento de competências de Cidadania. A análise dos limites e potencialidades descritas neste percurso investigativo-formativo pode servir de fundamento à concetualização de uma nova proposta curricular que defendemos como necessária.

Na medida em que as conceções dos professores relativamente à FC apontam para uma influência nas práticas, consideramos essencial apostar nesta linha de investigação procurando compreender as representações e conceções de Cidadania dos professores responsáveis pela FC, relacionando as mesmas com a sua própria identidade profissional enquanto professores de um domínio não disciplinar. Tendo também em linha de conta que a FC está equacionada na nova estrutura curricular enquanto oferta de escola, seria interessante compreender as escolhas tomadas pelas escolas e compreender o uso dado a esse tempo letivo e quais os professores responsáveis. Será que as escolas vão perpetuar o uso burocrático e administrativo da FC em regime de oferta de escola, contornando desta forma a sua eliminação enquanto componente obrigatória?

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

A

- Abell, S. K. (2008). Twenty Years Later: Does pedagogical content knowledge remain a useful idea? *International Journal of Science Education*, 30(10), 1405-1416. doi: 10.1080/09500690802187041
- Abowitz, K. K., & Harnish, J. (2006). Contemporary Discourses of Citizenship. *Review of Educational Research*, 76(4), 653-690. doi: 10.3102/00346543076004653
- Abrantes, P. (2001). *Reorganização curricular do Ensino Básico: Princípios, Medidas e Implicações - Decreto Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro*. Lisboa: Departamento de Educação Básica - Ministério da Educação.
- Abrantes, P. (2002a). Introdução: Finalidades e natureza das novas áreas curriculares. In Ministério-da-Educação (Ed.), *Reorganização Curricular do Ensino Básico - Novas Áreas Curriculares* (pp. 7-18). Lisboa: Ministério Da Educação Departamento do Ensino Básico.
- Abrantes, P. (2002b). Reorganização curricular no 2.º ciclo: os primeiros passos. *NOESIS*, 61, 18-21.
- Afonso, M. R. (2004). Educação para a Cidadania em Portugal. In M.-D. (Coord.) (Ed.), *Flexibilidade Curricular, Cidadania e Comunicação* (pp. 449-467). Lisboa: ME-DEB.
- Afonso, M. R. (2007). *Educação para a Cidadania Guião de Educação para a Cidadania em contexto escolar... Boas práticas*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Alarcão, I. (1991). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. *Cadernos CIDInE*, 1, 5-22.
- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (Ed.), *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão* (pp. 171-189). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). Novas tendências nos Paradigmas de Investigação em Educação. In I. Alarcão (Ed.), *Escola Reflexiva e nova racionalidade* (pp. 135-144). Porto Alegre: ARTMED.
- Alarcão, I. (2007). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In I. Sá-Chaves, M. H. A. e. Sá & A. Moreira (Eds.), *Isabel Alarcão: percursos e pensamentos* (pp. 83-127). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I., Andrade, A., Couceiro, F., Santos, L., & Vieira, R. (2006). O Processo de Bolonha como Oportunidade para Renovar o Ensino Superior: O Caso Particular da Formação de Professores do Ensino Básico na Universidade de Aveiro. *Revista de Educação*, XIV, 57-76.
- Alarcão, I., & Moreira, A. (1993). Technical Rationality and Learning by Reflecting on Action in Teacher Education: dichotomy or complement? *Journal of Education for Teaching*, 19(1), 31-40. doi: 10.1080/0260747930190104.
- Almeida, M. (2006). *A Área Curricular Não Disciplinar de Formação Cívica no 3.º Ciclo do Ensino Básico - Contributos para o desenvolvimento pessoal e social do aluno*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga.
- Althof, W., & Berkowitz, M. (2006). Moral education and character education: their relationship and roles in citizenship education. *Journal of Moral Education*, 35, 495-518.
- Álvarez-Méndez, J. M. (2002). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto: Edições ASA.
- Alzina, R. B. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia - El enfoque de la Educacion Emocional*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Amado, J. (2000). A técnica de análise de conteúdo. *Revista Referência*, 5, 53-63.

- Amado, J. (2001). *Interacção Pedagógica e Indisciplina na aula*. Lisboa: Edições ASA.
- Amado, J. (2008). Science et sens commun...(A propos d'une étude ethnographique de l'indiscipline en classe). *Recherche et éducation- Revue électronique internationale francophone*, 1, 1-20.
- Amado, J. (2009). *Introdução à Investigação Qualitativa em Educação*. Relatório de Disciplina de Investigação Educacional II apresentado nas Provas de Agregação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Araújo, H. (2008). Teachers' perspectives in Portugal and recent institutional contributions on Citizenship Education. *Journal of Social Science Education*, 6(2), 73-83.
- Araújo, S. (2008). *Contributos para uma Educação para a Cidadania: professores e alunos em contexto intercultural*. Lisboa: Alto-Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI, I.P.).
- Area, M. (1999). Desigualdades, Educación y Nuevas Tecnologías. *Quaderns Digitals*, 11. Retirado de http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=19.
- Arendt, H. (2000). A crise na Educação. In O. Pombo (Ed.), *Quatro textos excêntricos* (pp. 21-53). Lisboa: Relógio de Água.
- Aristóteles. (1998). *Política - Edição bilingue (português-grego) com tradução directa do grego* (A. Amaral & C. Gomes, Trans. 1ª ed.). Lisboa: Vega.
- Arnal, J., Rincón, D., & Latorre, A. (1992). *Investigación educativa: fundamentos y metodologías*. Barcelona: Editorial Labor.
- Arthur, J. (1998). Communitarianism: what are the implications for education? *Educational Studies*, 24(3), 353-368.
- Arthur, J., & Davison, J. (2000). Social literacy and citizenship education in the school curriculum. *Curriculum Journal*, 11(1), 9-23.
- Atkinson, R., & Castro, R. (2008). Digital Quality of Life - Understanding the Personal & Social Benefits of the Information Technology Revolution *Health Care* (pp. 185). Washington: Information Technology and Innovation Foundation.
- Audigier, F. (2000). Basic Concepts and core competencies for education for democratic citizenship - Project "Education for Democratic Citizenship (pp. 31). Strasbourg: Council of Europe.
- Azevedo, C., & Menezes, I. (2008). Transition to Democracy and Citizenship Education in Portugal: Changes and Continuities in the Curricula and in Adolescents' Opportunities for Participation. *Journal of Social Science Education*, 9(1), 131-148.
- Azevedo, M. (1993). Não-moderno, Moderno e Pós-moderno. *Revista de Educação AEC*, 22(89), 19-35.

B

- Badger, B. (1992). Changing a Disruptive School. In D. Reynolds & P. Cuttance (Eds.), *School Effectiveness - Research, Policy and Practice* (pp. 134-161). London: Cassel.
- Balanskat, A., Blamire, R., & Kefala, S. (2006). The ICT Impact Report. A review of studies of ICT impact on schools in Europe. Retirado a 18 de Junho de 2009 de http://www.pte.gov.pt/idc/idcplg?IdcService=GET_FILE&dID=11634&dDocName=002005
- Banks, J. (2001). Citizenship Education and Diversity: Implications for Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 52(1), 5-16. doi: 10.1177/0022487101052001002.

- Banks, J. (2004). Teaching for Social Justice, Diversity, and Citizenship in a Global World. *The Educational Forum*, 68(289-298).
- Banks, J. (2008). Diversity, Group Identity and Citizenship Education in a Global Age. *Educational Researcher*, 37(3), 129-139. doi: 10.3102/0013189X08317501.
- Barbalet, J. M. (1989). *A Cidadania*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo* (3ª ed.). Lisboa: Edições 70.
- Barnes, K., Marateo, R., & Ferris, S. (2007). Teaching and learning with the net generation. *Innovative*, 3(4). Retirado a 16 de dezembro de 2010 de <http://www.innovateonline.info/index.php?view=article&id=382>
- Barnett, C. (1991). Building a Case-Based Curriculum to Enhance the Pedagogical Content Knowledge of Mathematics Teachers. *Journal of Teacher Education*, 42(4), 263-272. doi: 10.1177/002248719104200404
- Barnett, J., & Hodson, D. (2001). Pedagogical context knowledge: Toward a fuller understanding of what good science teachers know. *Science Education*, 85(4), 426-453. doi: 10.1002/sce.1017.
- Barros, E. (2002). De que falamos quando falamos em Educação para a Cidadania? *NOESIS*, 61, 39-41.
- Bassey, M. O. (2010). Education for civic citizenship and social justice: A critical social foundations approach. *Education as Change*, 14(2), 247 - 257.
- Bauer, M., & Gaskell, G. (2002). *Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som - um manual prático* (5ª ed.). Petrópolis: Editora Vozes.
- Belanger, P. (2001). *Education for Democratic Citizenship: Methods, Practices and Strategies*. Strasbourg: Council of Europe.
- Beltrão, L., & Nascimento, H. (2000). *O Desafio da Cidadania na Escola*. Lisboa: Editorial Presença.
- Ben-Peretz, M. (2011). Teacher knowledge: What is it? How do we uncover it? What are its implications for schooling? *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 3-9. doi: 10.1016/j.tate.2010.07.015.
- Bender, T. (2005). Role Playing in Online Education: A Teaching Tool to Enhance Student Engagement and Sustained Learning. *Innovative*, 1(4). Retirado a 18 de Junho de 2009 de <http://www.innovateonline.info/index.php?view=article&id=57>.
- Bennett, W. L., & Wells, C. (2009). Civic engagement: Bridging differences to Build a Field of Civic Learning. *International Journal of Learning and Media* 1(3), 1-10. doi: 10.1162/ijlm_a_00029.
- Bennett, W. L., Wells, C., & Rank, A. (2009). Young citizens and civic learning: two paradigms of citizenship in the digital age. *Citizenship Studies*, 13, 105-120. doi: 10.1080/13621020902731116.
- Bento, P. (2000). *Currículo e educação para a cidadania: reflexões a partir do processo de desenvolvimento curricular da Área de Formação Pessoal e Social no âmbito da reforma educativa portuguesa dos anos 80-90*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga.
- Bento, P. (2001). Do lugar da educação para a cidadania no currículo. *Revista Portuguesa de Educação*, 14, 131-153.
- Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. Glencoe: Free Press.
- Berliner, D. C. (2004). Describing the Behavior and Documenting the Accomplishments of Expert Teachers. *Bulletin of Science, Technology & Society*, 24(3), 200-212. doi: 10.1177/0270467604265535

- Berry, A., Loughran, J., & van Driel, J. H. (2008). Revisiting the Roots of Pedagogical Content Knowledge. *International Journal of Science Education*, 30(10), 1271-1279. doi: 10.1080/09500690801998885
- Bettencourt, A. (2001). Rui Grácio e as inovações pedagógicas do 25 de Abril. *INOVAÇÃO*, 14(1-2), 35-46.
- Bettencourt, A. (2009). Cidadania: Políticas e práticas - Desencontros. In M. C. Sanches (Ed.), *A escola como espaço social* (pp. 71-93). Porto: Porto Editora.
- Bettencourt, A., Campos, J., & Fragateiro, L. (2000). *Educação para a Cidadania*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.
- Bettencourt, A., & Pinto, J. (2007). *Qualidade do ensino e prevenção do abandono e insucesso escolares nos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico: O papel das Áreas Curriculares Não Disciplinares (ACND) - Relatório Intercalar*. Escola Superior de Educação de Setúbal.
- Biesta, G., & Lawy, R. (2006). From teaching citizenship to learning democracy: overcoming individualism in research, policy and practice. *Cambridge Journal of Education*, 36(1), 63-79.
- Biesta, G., Lawy, R., & Kelly, N. (2009). Understanding young people's citizenship learning in everyday life. *Education, Citizenship and Social Justice*, 4(1), 5-24. doi: 10.1177/1746197908099374.
- Bîrzéa, C. (2000). *Education for Democratic Citizenship: A Lifelong Learning Perspective*. Strasbourg: Council of Europe.
- Bîrzéa, C., Cecchin, M., Harrison, C., Krek, J., & Spajić-vrkaš, V. (2005). *Tool for Quality Assurance of Education for Democratic Citizenship in Schools*. France: UNESCO, Council of Europe, CEPS.
- Bîrzéa, C., Kerr, D., Mikkelsen, R., Froumin, I., Bruno Losito, Pol, M., & Sardoc, M. (2004). *All-European Study on Education for Democratic Citizenship Policies*. Strasbourg: Council of Europe.
- Boavida, J., & Amado, J. (2008). *Ciências da educação: epistemologia, identidade e perspectivas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bodgan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bordenave, J. D., & Pereira, A. M. (1977). *Estratégias de Ensino Aprendizagem*. Petrópolis: Vozes.
- Borrego, M. J. C. S. (2005). *Área de formação cívica: Percepção dos professores sobre a contribuição desta área para a formação dos alunos do ensino básico*. Dissertação de Mestrado em Educação, especialidade em Supervisão Pedagógica, Universidade de Évora, Évora.
- Bottery, M. (2000). *Values Education Teaching Values & Citizenship Across the Curriculum: Educating Children for the World*. New York: Routledge Falmer.
- Braga-da-Cruz, M. (1985). A participação política da juventude em Portugal. *Análise Social*, XXI(87,88,89), 1057-1088.
- Branco, M. L. (2007). *A escola, comunidade educativa e a formação dos novos cidadãos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Brem, S. (2002). Analyzing online discussions: ethics, data, and interpretation. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 8(3).
- Breslin, T., Rowe, D., & Thornton, A. (2006). *Citizenship Education: current state of play and recommendations: Memorandum of Submission to the Education Select Committee*. Retirado a 18 de junho de 2009 de http://www.citizenshipfoundation.org.uk/lib_res_pdf/0409.pdf.

- Brett, P., Mompoin-Gaillard, P., & Salema, M. H. (2009). *How all teachers can support citizenship and human rights education: a framework for the development of competences*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Brett, P., & West, L. (2007). What do the new QTS Standards under the heading of 'Professional Knowledge and Understanding' mean for beginning Citizenship teachers and Citizenship teacher educators? *Citized*. Retirado de <http://www.citized.info/>.
- Brooks, R., & Holford, J. (2009). Citizenship, learning and education: themes and issues. *Citizenship Studies*, 13(2), 85-103. doi: 10.1080/13621020902749027
- Brown, K., & Fairbrass, S. (2009). *Citizenship Teacher's Handbook*. London: Continuum.
- Bryant, A., Gayles, J., & Davis, H. (2011). The Relationship between Civic Behavior and Civic Values: A Conceptual Model. *Research in Higher Education*, 1-18. doi: 10.1007/s11162-011-9218-3.

C

- Cabral, M. V. (2000). O exercício da cidadania política em Portugal. *Análise Social*, 154-155, 85-113.
- Cadima, A., & Monteiro, V. (1993). Avaliação da experiência do programa de Educação Cívica. Lisboa: IIE.
- Calderhead, J. (1989). Reflective teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 5(1), 43-51. doi: 10.1016/0742-051x(89)90018-8.
- Campos, B. (1989). Formação Pessoal e Social e desenvolvimento psicológico dos alunos. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 5, 123-134.
- Campos, B. (1992). A Formação Pessoal e Social na Reforma Educativa Portuguesa. In B. Campos (Ed.), *Formação Pessoal e Social* (pp. 13-34). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Campos, B., & Menezes, I. (1996). Personal and Social Education in Portugal. *Journal of Moral Education*, 25(3), 343-357. doi: 10.1080/0305724960250306.
- Cardoso, T., Alarcão, I., & Celorico, J. (2010). *Revisão da literatura e sistematização do conhecimento*. Porto: Porto Editora.
- Carey, L., & Forrester, K. (2000). Sites of Citizenship: Empowerment, participation and partnerships. Strasbourg: Council of Europe.
- Carlsen, W. (1999). Domains of Teacher Knowledge. In J. Gess-Newsome & N. Lederman (Eds.), *Examining Pedagogical Content Knowledge: the Construct and the its Implication for Science Education* (Vol. 6, pp. 133-144). Netherlands: Springer
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia de Investigação - Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carneiro, R. (2004). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem: 21 ensaios para o século 21*. Lisboa: Fundação Manuel Leão.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: education, knowledge, and action research*. London: Routledge Falmer Press.
- Carr, W., & Kemmis, S. (2005). Staying Critical. *Educational Action Research*, 13(3), 347-358.
- Carter, K. (1990). Teachers' knowledge and learning to teach. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan.
- Carvalho, A. A. (1998). Os documentos hipermédia estruturados segundo a teoria da flexibilidade cognitiva: importância dos comentários temáticos e das travessias temáticas na

- transferência do conhecimento para novas situações*. Tese de Doutorado, Universidade do Minho, Braga. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/192>.
- Carvalho, A. A. (1999). *Os Hipermedia em Contexto Educativo. Aplicação e validação da Teoria da Flexibilidade Cognitiva*. Braga: Centro de Estudos de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Carvalho, A., & Moreira, A. (2007). Resenha da Investigação sobre a Teoria da Flexibilidade Cognitiva em Portugal. In F. Costa, H. Peralta & S. Viseu (Eds.), *As TIC na Educação em Portugal - Concepções e Práticas* (pp. 71-99). Porto: Porto Editora.
- Carvalho, A. A. (2000). A representação do conhecimento segundo a Teoria da Flexibilidade Cognitiva. *Revista Portuguesa de Educação*, 13(1), 169-184.
- Castells, M. (2003). *A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade* (2007 ed.). Lisboa: Jorge Zahar Editora Ltda.
- Charlier, É. (2001). Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática. In L. Paquay, P. Perrenoud, M. Altet & É. Charlier (Eds.), *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* (pp. 86-102). Porto Alegre: Artmed.
- Cifali, M. (2001). Conduta Clínica, Formação e Escrita. In L. Paquay, P. Perrenoud, M. Altet & É. Charlier (Eds.), *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* (pp. 104-117). Porto Alegre: Artmed.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1995). *Teachers' professional knowledge landscapes*. New York: Teachers College Press.
- Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1986). Teachers thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (Vol. 19, pp. 255-296). New York: Macmillan.
- Cochran-Smith, M. (2005). Teacher Development and Educational Reform. In M. Fullan (Ed.), *Fundamental Change* (pp. 246-281): Springer Netherlands.
- Cochran-Smith, M., & Fries, K. (2005). Researching Teacher Education in Changing Times: Politics and Paradigms. In M. Cochran-Smith & K. Zeichner (Eds.), *Studying Teacher Education: The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education* (pp. 69-110). Washington, D.C.: AERA - American Educational Research Association.
- Cochran-Smith, M. (2006). Ten Promising Trends (and Three Big Worries). [Article]. *Educational Leadership*, 63(6), 20-25.
- Cochran, K. F., DeRuiter, J. A., & King, R. A. (1993). Pedagogical Content Knowing: An Integrative Model for Teacher Preparation. *Journal of Teacher Education*, 44(4), 263-272. doi: 10.1177/0022487193044004004.
- Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S., & McIntyre, D. J. (2008). *Handbook of research on teacher education: enduring questions in changing contexts*. New York: Routledge.
- Cochran-Smith, M., & Power, C. (2010). New Directions for Teacher Preparation. *Educational Leadership*, 67(8), 6-13.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K., & Morrison, K. R. B. (2007). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Coelho, T. (1906). *Manual político do cidadão Português*. Porto: Parceria A.M. Pereira.
- Cogan, J. J. (2000). Multidimensional Citizenship: A Conceptual Policy Model. Retirado a 20 de janeiro de 2009 de www.international.metropolis.net/events/washington/John_Cogan.doc
- Collinson, V., Kozina, E., Kate Lin, Y.-H., Ling, L., Matheson, I., Newcombe, L., & Zogla, I. (2009). Professional development for teachers: a world of change. *European Journal of Teacher Education*, 32(1), 3 -19.

- Connelly, F. M., Clandinin, D. J., & Ming-Fang, H. (1997). Teachers' personal practical knowledge on the professional knowledge landscape. *Teaching and Teacher Education*, 13(7), 665-674. doi: 10.1016/s0742-051x(97)00014-0.
- Conselho da Europa (2000). Os objectivos futuros concretos dos sistemas de educação e formação. Strasbourg: Conselho da Europa.
- Conselho da Europa (2004). «Educação e Formação para 2010» A urgência das reformas necessária para o sucesso da estratégia de Lisboa – Relatório intercalar conjunto do Conselho e da Comissão sobre a realização do programa de trabalho pormenorizado relativo ao seguimento dos objectivos dos sistemas de ensino e formação na Europa. Bruxelas: Conselho da Europa.
- Comissão Europeia (1995). “*Livro Branco*” sobre a Educação e a Formação. *Ensinar e Aprender – Rumo à Sociedade Cognitiva*. COM (94) 333: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- Comissão Europeia (2007). Key Competences for Lifelong Learning – A European Reference Framework. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Conselho Nacional de Educação (1991). *Parecer n.º 3/1991 - Programa de Educação Cívica para a Participação nas Instituições Democráticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Conselho Nacional de Educação (2000). *Parecer n.º 3/2000 - Parecer sobre a «Proposta de reorganização curricular do ensino básico»*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Costa, F. (2000). A propósito da democratização do acesso à Internet pelas escolas. In F. Costa & C. Carvalho (Eds.), *X Colóquio da AFIRSE/AIPELF* (pp. 136-146). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Costa, F., Rodrigues, Â., Peralta, M., Cruz, E., Reis, O., Ramos, J., . . . Valente, L. (2008). *Competências TIC: Estudo de Implementação - Volume I*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE).
- Costa, J., Ventura, A., & Dias, C. (2002). Dos projectos de escola aos projectos de turma: perspectivas de mudanças nas práticas organizacionais. In P. Abrantes (Ed.), *Gestão Flexível do Currículo: reflexões de formadores e investigadores* (pp. 63-96). Lisboa: Ministério da Educação.
- Coutinho, C. (2007). Tecnologia educativa e currículo: caminhos que se cruzam ou se bifurcam? *TEIAS*, 8(15-16), 1-16.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas*. Coimbra: Almedina.
- Coutinho, C., & Rocha, C. (2007). *The e-twinning project: a study with portuguese 9th grade students*. Paper presented at the Worls Multi-Conference on Systemics, Cybernetic and Informatics - WMSCI 2007, Orlando, USA.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. R. (2009). Investigação-Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, XVIII(2), 455-479.
- Crick, B. (1998). Education for citizenship and the teaching of democracy in schools. London: Qualifications and Curriculum Authority.

D

- Damião, M., & Boavida, J. (1996). *Pré, inter e pós acção: planificação e avaliação em pedagogia*. Coimbra: Minerva.

- Damião, M. H. (2006). *Aprendizagem centrada na “vivência dos alunos”: O caso da Formação Cívica*. Paper presented at the Actas do Terceiro Encontro do Centro Interdisciplinar de Estudos Eduacionais Educação para a Cidadania e Culturas de Formação. Retirado a 13 de junho de 2019 de <https://woc.uc.pt/fpce/getFile.do?tipo=2&id=6968>.
- Damião, M. H. (2009). O estudo do Ensino: principais linhas de investigação. In C. Reis, J. Boavida & V. Bento (Eds.), *Escola: problemas e desafios*. Guarda: Centro de Estudos Ibéricos.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement. *education policy analysis archives*, 8(1). Retirado a 18 de janeiro de 2010 de <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/392/515>
- Davies, I. (2003). What subject knowledge is needed to teach citizenship education and how can we work with student teachers in order to monitor and promote their subject knowledge? A discussion document for consideration by initial teacher education tutors and mentors. Retirado a 18 janeiro de 2010 de www.citized.info.
- Davies, L. (2006). Global citizenship: abstraction or framework for action? *Educational Review*, 58(1), 5-25.
- Davies, I. (2009). Citizenship Education: Problems and possibilities. In M. C. Sanches (Ed.), *A escola como espaço social* (pp. 37-50). Porto: Porto Editora.
- Davies, I., Gorard, S., & McGuinn, N. (2005). Citizenship Education and Character Education: similarities and contrasts. *British Journal of Educational Studies*, 53(3), 341-358.
- Day, C. (1993). Reflection: a necessary but not sufficient condition for professional development. *British Educational Research Journal*, 19(1), 83-93. doi: 10.1080/0141192930190107.
- Day, C., & Leitch, R. (2007). The Continuing Professional Development of Teachers: Issues of Coherence, Cohesion and Effectiveness. In T. Townsend (Ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* (Vol. 17, pp. 707-726). Netherlands: Springer.
- DEB (1998). *Educação, Integração, Cidadania*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Delors, J. (1996). *Educação um tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições ASA.
- Deluiz, N. (1995). Formação do sujeito e a questão democrática em Habermas. *Boletim Técnico do Senac*, 21(1), 1-8.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2003). *Collecting and interpreting qualitative materials*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2006). O sétimo momento: deixando o passado para trás. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *O Planejamento da pesquisa qualitativa: Teorias e Abordagens* (pp. 389-406). Porto Alegre: ARTMED.
- Dewey, J. (1909). *Moral Principles of Education*. Boston: Houghton Mifflin.
- Dias, A. (2009). *Educação em e para os valores na encruzilhada axiológica da pós-modernidade - dos discursos às práticas*. Dissertação de Mestrado em Formação Pessoal e Social, Universidade Católica Portuguesa, Viseu.
- Dias, P. (2000). Hipertexto, hipermídia e media do conhecimento: representação distribuída e aprendizagens flexíveis e colaborativas na Web. *Revista Portuguesa de Educação*, 13, 141-167.
- Duerr, K., Spajic-Vrkaš, V., & Martins, I. (2000). *Strategies for Learning Democratic Citizenship*. Strasbourg: Council of Europe.

Dunkin, M., Welch, A., Merritt, A., Phillips, R., & Craven, R. (1998). Teachers' explanations of classroom events: Knowledge and beliefs about teaching civics and citizenship. *Teaching and Teacher Education*, 14(2), 141-151.

E

Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: a study of practical knowledge*. New York: Croom Helm.

Elliott, J. (1988). What is action-research in schools? *Action Research Reader*, 121-122.

Elliott, J. (1990). Teachers as researchers: Implications for supervision and for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 6(1), 1-26. doi: 10.1016/0742-051x(90)90004-o.

Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Buckingham: Open University Press.

Erickson, F. (1985). *Qualitative Methods in Research on Teaching*. Retirado a 11 de Junho de 2011 de <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED263203> a 16 de novembro de 2011.

Esteves, M. (2001). A investigação como estratégia de formação de professores: perspectivas e realidades. *Máthesis*, 10, 217-233.

Esteves, M. (2009). Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 37-48.

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes - Uma estratégia de Formação de Professores* (4.^a ed.). Porto: Porto Editora

Estrela, M. T. (1986). *Une Étude sur l'Indiscipline en Classe*. Lisboa: INIC.

Estrela, M. T. (2002). Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais. *Revista de Educação*, XI(1), 17-29.

Eurydice (2005). *A Educação para a Cidadania nas Escolas da Europa*. Lisboa: GIASE - Ministério da Educação.

Eurydice. (2005). Citizen Education at School in Europe: Portugal National description 2004/2005 (pp. 1-10). Brussels: European Commission.

F

Faulks, K. (2000). *Citizenship*. London: Routledge.

Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher Preparation: Structural and Conceptual Alternatives. In W. R. Houston, M. Haberman & J. P. Sikula (Eds.), *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan.

Feltovich, P., Spiro, R., & Coulson, R. (1989). The nature of conceptual understanding in biomedicine: the deep structure of complex ideas and the development of misconceptions. In D. Evans & V. Patel (Eds.), *The Cognitive Sciences in Medicine* (pp. 113-172). Cambridge, MA: MIT Press.

Fenstermacher, G. D. (1994). The Knower and the Known: The Nature of Knowledge in Research on Teaching. *Review of Research in Education*, 20(1), 3-56. doi: 10.3102/0091732x020001003.

Fernandes, P. (2011). Inovações Curriculares: o ponto de vista de gestores de escolas do ensino básico em Portugal. *Educação em Revista*, 27(1), 181-210.

Fernández-Balboa, J.-M., & Stiehl, J. (1995). The generic nature of pedagogical content knowledge among college professors. *Teaching and Teacher Education*, 11(3), 293-306. doi: 10.1016/0742-051x(94)00030-a.

- Ferreira, F. (2005). Os agrupamentos de escolas: lógicas burocráticas e lógicas de mediação. In J. Formosinho, A. S. Fernandes, J. Machado & F. Ferreira (Eds.), *Administração da Educação: Lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp. 265-306). Lisboa: Edições Asa.
- Ferreira, P. (2007). *Guia do animador na formação de adultos*. Lisboa: Editorial Presença.
- Figueiredo, C. C. (2002a). Educar para a Cidadania: Tempos novos para velhos desígnios. *NOESIS*, 61, 35-38.
- Figueiredo, C. C. (2002b). Horizontes da Educação para a Cidadania na Educação Básica. In Ministério-da-Educação (Ed.), *Reorganização Curricular do Ensino Básico - Novas Áreas Curriculares* (pp. 41-67). Lisboa: Ministério Da Educação Departamento do Ensino Básico.
- Figueiredo, C. C. (2005). Formação Cívica - E agora, um tempo para reflectir? In F. D. Sousa, C. Carvalho & J. Pintassilgo (Eds.), *A Educação para a cidadania como dimensão transversal do currículo escolar* (pp. 23-36). Porto: Porto Editora.
- Figueiredo, C. C., & Branco, I. (1992). *Área-Escola em experiência - um estudo de caso numa escola C+S*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional – Departamento de Avaliação Pedagógica.
- Figueiredo, C. C., & Branco, I. (1993). Área-Escola: um espaço para a mudança? *Inovação*, 6, 191-204.
- Figueiredo, C. C., & Silva, A. S. (2000). *A Educação para a Cidadania no Sistema Educativo Português (1974-1999)* (1.ª ed.). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Figueiredo, I. (2001). *Educar para a Cidadania* (2ª ed.). Lisboa: Edições Asa.
- Fischer, G. (2000). Lifelong Learning - More Than Training - Special Issue on Intelligent Systems/Tools In Training and Life-Long Learning. *Journal of Interactive Learning Research*, 11(3/4), 265-294.
- Flick, U. (2009). *Introdução à Pesquisa Qualitativa* (J. Costa, Tradução.). Porto Alegre: Artmed.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five Misunderstandings About Case-Study Research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219-245. doi: 10.1177/1077800405284363.
- Fonseca, A. (2001). *Educar para a Cidadania: motivações, princípios e metodologias*. Porto: Porto Editora.
- Fonseca, A. (2003). *Formação Cívica - Guia de Orientação para o Ensino Básico*. Porto: Porto editora.
- Fonseca, J. (2009). *Do conceito de Cidadania às práticas escolares de Formação Cívica*. Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Formosinho, J. (2009a). Da especialização docente à formação especializada de professores. In J. Formosinho (Ed.), *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 165-197). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (Ed.). (2009b). *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2009). Professores na escola de massas: novos papéis, nova profissionalidade. In J. Formosinho (Ed.), *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 143-164). Porto: Porto Editora.
- Fórum Educação para a Cidadania (2008). *Objectivos estratégicos e recomendações para um Plano de acção de Educação e de Formação para a Cidadania*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Fosnot, C. (1996). *Construtivismo e Educação: Teoria, perspectivas e prática*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Fragateiro, L., & Leão, C. (1996). *Desenvolvimento Pessoal e Social na Escola - Um estudo de caso*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Frاند, J. L. (2000). The Information-Age Mindset Changes in Students and Implications for Higher Education. *Educause Review*, 35, 14-25.
- Freire-Ribeiro, I. (2009). A educação para a cidadania na escola básica em Portugal: da reforma de 1986 à reorganização curricular de 2001. In M. L. Felgueiras & C. E. Vieira (Eds.), *Actas do Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação: Cultura escolar, migrações e cidadania*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Freitas, M. L. (1999). Civic Education, social and personal development and citizenship education: changes in Portugal through the 20th Century. In A. Ross (Ed.), *CiCe Young Citizens in Europe* (pp. 85-90). London: CiCe.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2000). *A escola como organização aprendente. Buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: Artmed.

G

- Garcia, C.-M. (1999). *Formação de Professores: Para uma mudança efectiva*. Porto: Porto Editora.
- Garcia, C.-M. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo - Revista de Ciências da Educação*, 8, 7-22.
- Garcia, C.-M., & López Yáñez, J. (1997). *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona: Ariel.
- Gardner, J., & Walsh, P. (2000). ICT and Worlmmindedness. In R. Bailey (Ed.), *Teaching Values & Citizenship Across the Curriculum: Educating Children for the World* (pp. 80-91). New York: Routledge Falmer.
- Gargaté, C., Macedo, G., de Lemos, J., & Silveira, T. (2003). *Projecto Curricular de Turma: sugestões práticas*. Lisboa: Texto Editora.
- Gatti, B. (2005). Pesquisa, educação e pós-modernidade: confrontos e dilemas no início de um novo século. *Cadernos de Pesquisa*, 35(126), 595-608.
- GEPE/ME (2007). *Estudo de Diagnóstico: a modernização tecnológica do sistema de ensino em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Gess-Newsome, J. (1999). Pedagogical content knowledge: an introduction and orientation. In J. Gess-Newsome & N. Lederman (Eds.), *Examining Pedagogical Content Knowledge: the Construct and the its Implication for Science Education* (Vol. 6, pp. 3-23). Netherlands: Springer.
- Giddens, A. (1991). *As consequências da Modernidade*. São Paulo: Editora UNESP.
- Gilroy, P. (1993). Reflections on Schon: an epistemological critique and a practical alternative. *Journal of Education for Teaching*, 19(4), 125-142. doi: 10.1080/0260747930190413.
- Gollob, R., Huddleston, E., Krapf, P., Salema, M.-H., & Spajic-Vrkaš, V. (Eds.). (2007). *Tool on Teacher Training for Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education* (2004 ed.). Strasbourg: Conselho da Europa.
- Grossman, P. L. (1990). *The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College Press.
- Grossman, P. L. (1995). Teachers' knowledge. In L. W. Anderson (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education* (2nd ed., pp. 20-24). Tarrytown, NY: Pergamon.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. (1994). Competing Paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Thousand Oaks: SAGE.

- Gudmundsdóttir, S. (1990). Values in Pedagogical Content Knowledge. *Journal of Teacher Education*, 41(3), 44-52. doi: 10.1177/002248719004100306.
- Gudmundsdóttir, S., & Shulman, L. S. (2005). Conocimiento didáctico en ciencias sociales. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2). Retirado a 11 de Junho de 2011 de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART5.pdf>.

H

- Habermas, J. (1990). *Discurso filosófico da modernidade*. Lisboa: Dom Quixote.
- Halstead, J., & Taylor, M. (2000). Research Review: Learning and Teaching about Values: a review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 20(2), 169-202.
- Hargreaves, A. (1993). Teacher Development in the Postmodern Age: dead certainties, safe simulation and the boundless self. *Journal of Education for Teaching*, 19(4), 95-112. doi: 10.1080/0260747930190411.
- Hashweh, M. Z. (2005). Teacher pedagogical constructions: a reconfiguration of pedagogical content knowledge. *Teachers and Teaching*, 11(3), 273-292. doi: 10.1080/13450600500105502
- Heater, D. (1990). *Citizenship: the civic ideal in world history, politics and education* (3rd ed.). London: Longman.
- Henriques, A., Cibeles, C., Pureza, J., & Praia, M. (2001). *Educação para a Cidadania - Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos - 2*. Lisboa: Ministério da Educação: Departamento do Ensino Secundário.
- Henriques, M. C. (2000). Perspectivas conceptuais da Educação para a Cidadania. *Nação e Defesa*, 93(2), 35-52.
- Henriques, V. (2008). *Moralizar ou democratizar a(s) consciência(s)? Equívocos em torno das práticas e das representações no espaço da Formação Cívica: análise comparativa de duas escolas da Área Metropolitana de Lisboa*. Dissertação de Mestrado, ISCTE, Lisboa.
- Henze, I., van Driel, J. H., & Verloop, N. (2008). Development of Experienced Science Teachers' Pedagogical Content Knowledge of Models of the Solar System and the Universe. *International Journal of Science Education*, 30(10), 1321-1342. doi: 10.1080/09500690802187017.
- Herrington, J., & Oliver, R. (2000). An instructional design framework for authentic learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 48(3), 23-48. doi: 10.1080/09500690802187017.
- Holden, C. (2004). "Heaven help the teachers!" Parents' perspectives on the introduction of education for citizenship. *Educational Review*, 56(3), 247-258. doi: 10.1080/0013191042000201163.
- Holsti, O. R. (1969). *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities*. Reading, MA: Addison Wesley.
- Huddleston, T. (2005). Teacher Training in Citizenship Education: Training for a New Subject or for a New Kind of Subject? *Journal of Social Science Education*, 3(Special Edition - European Year of Citizenship through Education), n/p.
- Hunt, M., Davies, S., & Pittard, V. (2006). *The Becta Review 2006: Evidence on the progress of ICT in education*. London: British Educational Communications and Technology Agency (BECTA).
- Hutchings, P., & Huber, M. T. (2008). What's Next for Open Knowledge? . In T. Liyoshi & M. S. V. Kumar (Eds.), *Opening up education: the collective advancement of education through*

open technology, open content, and open knowledge (pp. 417-428). Cambridge, MA: The MIT Press.

I

IIIE (1995). *Desenvolvimento Pessoal e Social: programa do 3º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Isin, E. F., & Turner, B. S. (2002a). *Citizenship Studies: An Introduction*. London: SAGE.

Isin, E. F., & Turner, B. S. (2002b). *Handbook of Citizenship Studies*. London: SAGE.

J

Jackson, P. W. (1968). *Life in Classrooms* (1990 Ed.). London: Holt, Rinehart and Winston.

Jameson, F. (1991). Postmodernism or, The Cultural Logic of Late Capitalism. Retirado a 11 de junho de 2011 de

<http://www.marxists.org/reference/subject/philosophy/works/us/jameson.htm>

Janoski, T. (1998). *Citizenship and Civil Society: a framework of rights & obligations in liberal, tradicional and social democratic regimes*. Cambridge: Cambridge University Press.

Janoski, T., & Gran, B. (2002). *Political Citizenship: Foundations of rights*. London: SAGE.

Januário, C. (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula*. Coimbra: Edições Livraria Almedina.

Jardim, J., & Pereira, A. (2006). *Competências pessoais e sociais - guia prático para a mudança positiva*. Porto: Asa Editores.

Jenkins, H. (2006). Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century. *Occasional Papers, Building the Field of Digital Media and Learning*. Chicago: MacArthur Foundation.

Johnson, L., & Morris, P. (2010). Towards a framework for critical citizenship education. *Curriculum Journal*, 21(1), 77-96. doi: 10.1080/09585170903560444.

Jonnaert, P., Barrette, J., Masciotra, D., & Yaya, M. (2006). Revisiting the Concept of Competence as an Organizing Principle for Programs of Study: From Competence to Competent Action. Geneva: International Bureau of Education, IBE/UNESCO . Retirado a 11 de junho de 2011 de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/Pages_documents/Competencies/ORE_English.pdf .

K

Kemmis, S. (2006). Participatory action research and the public sphere. *Educational Action Research*, 14(4), 459-476.

Kemmis, S. (2009). Action research as a practice-based practice. *Educational Action Research*, 17(3), 463-474.

Kemmis, S. (2010). What is to be done? The place of action research. *Educational Action Research*, 18(4), 417-427.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (2007). Participatory Action Research: Communicative Action and the Public Sphere. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Strategies of qualitative inquiry*. Thousand Oaks: Sage.

- Kerr, D. (1999). Citizenship Education in the curriculum: an international review. *The school field*, X(3/4), 5-32.
- Kerr, D., & Losito, B. (2010). *Strategic support for decision makers Policy tool for education for democratic citizenship and human rights*. Strasbourg: Council of Europe.
- Korthagen, F. (2009). A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida. In M. A. Flores & A. V. Simão (Eds.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas* (pp. 39-60). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Korthagen, F. (2010). Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26(1), 98-106. doi: DOI: 10.1016/j.tate.2009.05.001.
- Krippendorff, K. (1980). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*. Newbury Park (CA): SAGE.
- Kymlicka, W. (1995). *Multicultural citizenship*. Oxford: Clarendon Press.
- Kymlicka, W., & Norman, W. (1994). Return of the Citizen: a survey of recent work on Citizenship Theory. *Ethics*, 104(2), 352-381.

L

- Laevers, F. (1993). Deep level learning: an exemplary application on the area of physical knowledge. *European Early Childhood Research Journal*, 1, 53-68.
- Leenders, H., Veugelers, W., & De-Kat, E. (2008). Teachers' views on citizenship education in secondary education in The Netherlands. *Cambridge Journal of Education*, 38(2), 155-170.
- Leinhardt, G., & Smith, D. (1985). Expertise in Mathematics Instruction: Subject Matter Knowledge. *Journal of Educational Psychology*, 77(3), 247-271. doi: 10.1037/0022-0663.77.3.247.
- Leitão, Á., & Alarcão, I. (2006). Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1.º CEB. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 51-84.
- Leite, C. (2005). Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal. *Revista Educação*, XXVIII, 3(57), 371-389.
- Leite, C., & Rodrigues, M. (2001). *Jogos e Contos numa Educação para a Cidadania*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional – Ministério da Educação.
- Lessard-Hébert, M. (1996). *Pesquisa em Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46. doi: 10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x.
- Lickona, T. (1991). *Educating for character: how our schools can teach respect and responsibility*. New York: Bantam.
- Lima, L. (2005). Cidadania e Educação: Adaptação ao mercado competitivo ou participação na democratização da Democracia? *Educação, Sociedade & Culturas*, 23, 71-90.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, California: Sage Publications.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2006). Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *O planejamento da Pesquisa Qualitativa Teorias e Abordagens* (pp. 169-192). Porto Alegre: Artmed.
- Lipovetsky, G. (1989). *A era do vazio: ensaio sobre o individualismo contemporâneo*. Lisboa: Relógio d'Água.

- Lipovetsky, G. (2004a). *O crepúsculo do dever: a ética indolor dos novos tempos democráticos* (3.^a Ed.). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Lipovetsky, G. (2004b). *Os tempos hiper modernos*. Madrid: Barcarrola.
- Lipovetsky, G. (2007). *A Felicidade Paradoxal - ensaio sobre a sociedade do Hiperconsumo*. Lisboa: Edições 70.
- Liston, D. P., & Zeichner, K. M. (1990). Reflective Teaching and Action Research in Preservice Teacher Education. *Journal of Education for Teaching*, 16(3), 235-254. doi: 10.1080/0260747900160304.
- Livingstone, S., & Haddon, L. (2009). EU Kids Online: Final Report, LSE (EC Safer Internet Plus Programme Deliverable D6.5). London: EU Kids Online.
- Lopes, J., & Kerr, D. (2005). Moving Citizenship Education forward: key considerations for schools and colleges. *NFER*, 34(November 2005), 50-56.
- Losito, B., & Mintrop, H. (2001). The Teaching of Civic Education. In J. Torney-Purta, R. Lehmann, H. Oswald & W. Schulz (Eds.), *Citizenship and education in twenty-eight countries: civic knowledge and engagement at age fourteen* (pp. 157-173). Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA.
- Lourenço, O. (2002). *Desenvolvimento sócio-moral*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Lovat, T. J., & Clement, N. D. (2008). The pedagogical imperative of values education. *Journal of Beliefs & Values: Studies in Religion & Education*, 29(3), 273-285.
- Lüdke, M., & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Lyotard, J.-F. (1989). *A condição pós-moderna*. Lisboa: Gradiva.

M

- Macedo, G. (1999). *Proposta para a construção de um Projecto Curricular de Turma*. Porto: Porto Editora.
- Magnusson, S., Krajcik, J., & Borko, H. (2002). Nature, Sources, and Development of Pedagogical Content Knowledge for Science Teaching. In J. Gess-Newsome & N. Lederman (Eds.), *Examining Pedagogical Content Knowledge* (Vol. 6, pp. 95-132). Netherlands: Springer.
- Marks, R. (1990). Pedagogical Content Knowledge: From a Mathematical Case to a Modified Conception. *Journal of Teacher Education*, 41(3), 3-11. doi: 10.1177/002248719004100302.
- Maroy, C. (1997). A análise qualitativa de entrevistas. In L. Albarello (Ed.), *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Marques, R. (1992). A educação sócio-moral uma análise curricular do ensino básico em Portugal (pp. 77-98). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Marques, R. (1998). *Ensinar Valores: Teorias e Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Marques, R. (1999). *Modelos Pedagógicos Actuais*. Braga: Plátano – Edições Técnicas.
- Marques, R. (2009). Transversalidades curriculares no ensino básico e novo regime jurídico de habilitação para a docência. In M. Cró (Ed.), *Currículo e Formação*. Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra.
- Martins, E. (2003). As implicações curriculares da Educação para a Cidadania. *Educare-Educere*, 1(5), 69-91.
- Martins, M. J., & Mogarro, M. J. (2010). A Educação para a Cidadania no século XXI. *Revista Ibero Americana de Educación*, 53(Mayo-Agosto), 185-202.

- McDonald, J. (2008). The Benefits of Society Online: Civic Engagement. In K. Mossberger, C. Tolbert & R. McNeal (Eds.), *Digital citizenship: the internet, society, and participation*. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology.
- McKernan, J. (1996). *Curriculum Action Research: A Handbook of Methods and Resources for the Reflective Practitioner*. London: Kogan Page.
- McLaughlin, T. H. (1992). Citizenship, Diversity and Education: a philosophical perspective. *Journal of Moral Education*, 21(3), 235-250.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico: competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Meijer, P. C., Verloop, N., & Beijaard, D. (2002). Multi-Method Triangulation in a Qualitative Study on Teachers' Practical Knowledge: An Attempt to Increase Internal Validity. *Quality & Quantity*, 36(2), 145-167. doi: 10.1023/a:1014984232147.
- Menezes, I. (1995). *Educação Cívica em Portugal: Estudo Preliminar* (Vol. 1). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Menezes, I. (2003a). Civic education in Portugal: curricular evolutions in basic education. [online]. *Journal of Social Science Education*, 2(2003), 1-13.
- Menezes, I. (2003b). Participation experiences and civic concepts, attitudes and engagement: Implications for citizenship education projects. *European Educational Research Journal*, 2(3), 430-445.
- Menezes, I. (2007). Evolução da cidadania em Portugal *Actas do 3º Encontro de Investigação e Formação: Educação para a Cidadania e Culturas de Formação* (pp. 17-34). Lisboa: ESE.
- Menezes, I., Afonso, M. R., & Gião, J. (2005). *Conhecimentos, concepções e práticas de cidadania dos jovens portugueses: um estudo internacional*. Lisboa: DGIDC.
- Menezes, I., Carvalho, C., & Pintassilgo, J. (2005). De que falamos quando falamos em Cidadania? In J. Pintassilgo, C. Carvalho & F. Sousa (Eds.), *A Educação para a cidadania como dimensão transversal do currículo escolar* (pp. 13-22). Porto: Porto Editora.
- Menezes, I., Mendes, M., Ferreira, C., Marques, G., & Ribeiro, C. (2000). *Educação Cívica: resultados preliminares de um estudo* (Vol. 56). Lisboa: IIE - Ministério da Educação.
- Menezes, I., Xavier, E., & Cibele, C. (1997). *Educação Cívica em Portugal nos programas e manuais do ensino básico*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: a guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B., Caffarella, R. S., & Baumgartner, L. (2007). *Learning in adulthood: a comprehensive guide*. Jossey-Bass.
- Merseth, K. (1996). Cases and case methods in teacher education. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 722-744). New York: MacMillan Publishing Company.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1999). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Mishra, P., & Koehler, M. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Mónica, M. F. (1978). *Educação e sociedade no Portugal de Salazar: a escola primária salazarista, 1926-1939*. Lisboa: Editorial Presença.
- Montero, L. (2005). *A construção do conhecimento profissional docente*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Monterroso, C. S. P. (2008). *O Professor e o Estudo dos Valores Culturais em Portugal: Uma Análise de Caso dos Manuais e Orientações de Formação Cívica no 2º Ciclo do Ensino Básico*. Mestrado em Cultura Portuguesa Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real.
- Moreira, A. (1996). *Desenvolvimento da Flexibilidade cognitiva dos alunos-futuros professores: uma experiência em Didáctica do Inglês*. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Moreira, A., Almeida, P., & Raposo, R. (2001). DIDAKTOS - Didactic Instructional Design for the Acquisition of Knowledge and Transfer to Other Situation (Version 1.0 beta) [CD-ROM]. Aveiro: CIDTFF, Universidade de Aveiro.
- Moreira, A. (2002). Arquitecturas cognitivas e flexibilização do conhecimento. In O. Jambeiro & F. Ramos (Eds.), *Internet e Educação a Distância* (pp. 55-63). Salvador: EDUFBA.
- Moreira, A., Almeida, P., & Raposo, R. (2005). Portal DidaktosOnLine para o desenvolvimento de comunidades de prática profissional docente. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Moreira, A., & Pedro, L. (2006). *DidaktosOnLine: Teoria da Flexibilidade Cognitiva e Ensino Baseado em Casos*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Moreira, M. A. (2005). *A Investigação-Acção em Supervisão no Ensino do Inglês: Processos de (co-)Construção do Conhecimento Profissional*. Braga: Centro de Investigação em Educação.
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo, Cortez: UNESCO.
- Morin, E. (2003). *Introdução ao Pensamento Complexo* (4.ª Ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Morin, E., & LeMoigne, J. L. (2007). *Inteligência da complexidade: Epistemologia e Pragmática*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morine-Dersheimer, G., & Kent, T. (1999). The Complex Nature and Sources of Teachers' Pedagogical Knowledge: the Construct and the its Implication for Science Education. In J. Gess-Newsome & N. Lederman (Eds.), *Examining Pedagogical Content Knowledge* (Vol. 6, pp. 21-50). Netherlands: Springer.
- Mossberger, K., Tolbert, C., & McNeal, R. (2008). *Digital citizenship: the internet, society, and participation*. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology.
- Murad, F., & Paquay, I. (2001). *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* Porto-Alegre: artmed.

N

- Neri de Souza, F., Costa, A. P., & Moreira, A. (2011). Questionamento no Processo de Análise de Dados Qualitativos com apoio do software WebQDA. *EDUSER: revista de educação*, 3(1), 19-30.
- Nérici, I. (1991). *Introdução à Didáctica Geral* (16ª Ed.). São Paulo: Editora Atlas.
- Neuendorf, K. (2005). *The Content Analysis Guidebook* (6ª Ed.). London: SAGE.
- Noffke, S. (1994). Action Research: towards the next generation. *Educational Action Research*, 2(1), 9-21.
- Noffke, S. E., & Somekh, B. (Eds.). (2009). *Handbook of Educational Action Research*. London SAGE.
- Nogueira, C., & Saavedra, L. (2001). *Educar para uma cidadania activa: (re)pensar o papel dos professores*. Paper presented at the VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia, Braga.

- Nogueira, C., & Silva, I. (2001). *Cidadania - Construção de novas práticas em contexto educativo*. Lisboa: ASA Editores.
- Nogueira, F., & Moreira, A. (2010). The Integration of ICT as a Teaching and Learning Strategy for Civic Education. In P. Cunningham & N. Fretwell (Eds.), *Lifelong Learning and Active Citizenship Proceedings of the twelfth Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Academic Network* (pp. 455-462). London: CiCe.
- Nogueira, F., & Moreira, A. (2011). Civic education – Portuguese students' perceptions. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 1771-1776. doi: 10.1016/j.sbspro.2011.03.367.
- Nogueira, F., Moreira, A., & Pedro, A. (2009). Civic Education in basic school: problems and challenges in the digital age. In M. Muñoz & F. Ferreira (Eds.), *IASK International Conference Teaching and Learning: Excellence and Quality: Timeless Challenges in Education* (pp. 417-426). Porto: IASK.
- Nóvoa, A. (2009a). A Escola e a Cidadania: apontamentos incómodos. In A. Nóvoa (Ed.), *Professores Imagens do futuro presente*. Lisboa: EDUCA - Instituto de Educação.
- Nóvoa, A. (2009b). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In A. Nóvoa (Ed.), *Professores Imagens do futuro presente* (pp. 10-18). Lisboa: EDUCA - Instituto de Educação.
- Nóvoa, A. (2009c). *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: EDUCA – Instituto de Educação.
- Nóvoa, A. (1991). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.

O

- Oblinger, D., & Oblinger, J. (2005). Is it age or IT: First steps toward understanding the net generation D. Oblinger & J. Oblinger (Eds.), *Educating the net generation*, s/p. Retirado a 20 janeiro de 2009.
<http://www.educause.edu/Resources/EducatingtheNetGeneration/IsItAgeorITFirstStepsTowardUnd/6058>.
- OCDE (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). Desenvolvimento Profissional dos Professores. In J. Formosinho (Ed.), *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 221-284). Porto: Porto Editora.
- Osler, A. (2010). Teacher interpretations of citizenship education: national identity, cosmopolitan ideals, and political realities. *Journal of Curriculum Studies*, 43(1), 1-24. doi: 10.1080/00220272.2010.503245
- Osler, A., & Starkey, H. (2004). *Study on the Advances in Civic Education in Education Systems: good practices in industrialized countries*. London: UNESCO.
- Osler, A., & Starkey, H. (2006). Education for democratic citizenship: a review of research, policy and practice 1995–2005. *Research Papers in Education*, 21(4), 433-466. doi: 10.1080/02671520600942438.

P

- Pacheco, J. (2000). A Educação para a Cidadania: O espaço curricularmente adiado. *Revista Teias*, 1, 10.

- Palincsar, A. P., Spiro, R. J., Kucan, L., Magnusson, S. J., Collins, B. P., Hapgood, S., . . . DeFrance, N. (2007). Research to practice: Designing a hypermedia environment to support elementary teachers' learning of robust comprehension instruction. In D. McNamara (Ed.), *Reading comprehension strategies: Theory, interventions, and technologies* (pp. 441-461). Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum.
- Pardal, L., & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Park, S., & Oliver, J. (2008). Revisiting the Conceptualisation of Pedagogical Content Knowledge (PCK): PCK as a Conceptual Tool to Understand Teachers as Professionals. *Research in Science Education*, 38(3), 261-284. doi: 10.1007/s11165-007-9049-6.
- Parker, W. (1994). "Advanced" ideias about democracy: toward a pluralist conceptions. Paper presented at the Annual meeting of the National Council for the Social Studies, Phoenix.
- Parlett, M. R., & Hamilton, D. (1982). Evaluation as illumination: a new approach to the study of innovatory programs. *Occasional Paper*. Bundoora, Vic.: Borchardt Library, La Trobe University.
- Patrício, M. (1989). A inovação no Centro da Reforma Educativa. *Inovação*, 2(1), 5-16.
- Patrício, M. (1994). *Parecer n.º 4/94*. In *Conselho Nacional da Educação, Pareceres e Recomendações* (Vol. II). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Patrick, J. J., & Vontz, T. S. (2001). Components of education for democratic citizenship in the preparation of social studies teachers. In J. J. Patrick & R. S. Leming (Eds.), *Principles and practices of democracy in the education of social studies teachers. Civic learning in teacher education* (Vol. 1, pp. 39-63). Bloomington, Indiana: ERIC and CIVITAS.
- Patton, M. Q. (1992). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, California: Sage.
- Pedro, A. P. (2002). *Percursos de uma Educação em Valores em Portugal: influências e estratégias*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian Fundação para a Ciência e a Tecnologia e Ministério da Ciência e da Tecnologia.
- Pedro, A. P. (2007). Globalização, imigração e cidadania: que desafios? In A. P. Pedro, A. Martins & C. Fernandes (Eds.), *Congresso Educação e Democracia: Representações sociais, práticas educativas e cidadania* (pp. 31-46). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pépin, L. (2011). Education in the Lisbon Strategy: assessment and prospects. *European Journal of Education*, 46(1), 25-35. doi: 10.1111/j.1465-3435.2010.01459.x.
- Perrenoud, P. (1999). Formar professores em contextos sociais em mudança: Prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação*, 12, 5-12.
- Perrenoud, P. (1999). Construir competências é virar as costas aos saberes? *Pátio - Revista Pedagógica*, 11(Novembro 1999), 15-19.
- Perrenoud, P. (2000). *10 Novas Competências para Ensinar*. Porto-Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2005). *Escola e Cidadania: o papel da escola na formação para a Democracia*. Porto Alegre: Artmed.
- Pessoa, T. (2002). *Aprender a Pensar como Professor - Contributo da Metodologia de Casos na Promoção da Flexibilidade Cognitiva*. Tese de Doutoramento, Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Pinheiro, L. (2007). Modelos axiológicos e expectativas dos professores da área de Formação Cívica. Dissertação de Mestrado, Universidade de Trás os Montes e Alto Douro, Vila Real,
- Pinto, F. (1995). Reforma curricular do ensino básico. Conservadorismo e modernidade. *Educação, sociedade e culturas*, 4(7-48).
- Pinto, F. (2004). *Cidadania, sistema educativo e cidade educadora*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Plomp, T., & Voogt, J. (2009). Pedagogical practices and ICT use around the world: Findings from the IEA international comparative study SITES2006. *Education and Information Technologies*, 14(4), 285-292. doi: 10.1007/s10639-009-9090-3.
- Ponte, J. (1994). Mathematics Teachers Professional Knowledge. In PME (Ed.), *Proceedings of the Eighteenth International Conference for the Psychology of Mathematics Education* (Vol. I, pp. 195-210). Lisboa: PME.
- Ponte, J. (1999). Didáticas específicas e construção do conhecimento profissional. In J. Tavares, A. Pereira, A. P. Pedro & H. A. Sá (Eds.), *Investigar e formar em educação: Actas do IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp. 59-72). Porto: SPCE.
- Pourtois, J.-P., & Desmet, H. (1997). *A Educação Pós-moderna*. Lisboa: Instituto Piaget.

Q

- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

R

- Ramos, V., Graça, A., & Nascimento, J. V. (2008). O conhecimento pedagógico do conteúdo: estrutura e implicações à formação em educação física. *Revista Brasileira Educação Física e Esporte*, 22(2), 161-171.
- Reimers, F. (2006). Citizenship Education, Globalization and Democratization: Citizenship, Identity and Education: examining the public purposes of schools in an age of globalization. *Prospects*, XXXVI, 275-294.
- Reis, J. (2000). Cidadania na Escola: desafio e compromisso. *Inforgo*, 15, 105-116.
- Reis, J., Leite, M., Lemos, P., Guimarães, A., & Januário, S. (2002). *Cadernos áreas curriculares não disciplinares - Formação Cívica: 3º ciclo* (Vol. 2). Porto: Porto Editora.
- Richardson, L. (2003). Writing: a method of inquiry. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (pp. 499-541). Thousand Oaks, California: Sage.
- Richardson, V. (1994). Conducting Research on Practice. *Educational Researcher*, 23(5), 5-10. doi: 10.3102/0013189x023005005.
- Rogers, C. R. (2001). *Tornar-se pessoa*. Lisboa: Martins Fontes.
- Roldão, M. (1992). A educação cívica nas áreas disciplinares do currículo formal: uma dimensão esquecida? In B. Campos (Ed.), *Formação Pessoal e Social* (pp. 105-110). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Roldão, M. (1999). *O director de turma e a gestão curricular*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Roldão, M. (2002). De que falamos quando falamos de competências. *NOESIS*, 61, 59-62.
- Roldão, M. (2004). Professores para quê? Para uma reconcetualização da formação de profissionais de ensino. *Discursos, Perspectivas em educação*, 95-120.
- Roldão, M. (2007a). As áreas curriculares não disciplinares (ACND) no quadro da reorganização Curricular do Ensino Básico – Análise da situação e propostas de actuação nas escolas (Parecer). In A. Bettencourt & J. Pinto (Eds.), *Qualidade do ensino e prevenção do abandono e insucesso escolares nos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico: O papel das*

Áreas Curriculares Não Disciplinares (ACND) - Relatório Intercalar. Escola Superior de Educação de Setúbal.

- Roldão, M. (2007b). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 94-103.
- Roldão, M. (2007c). O director de turma e a gestão curricular *Cadernos de Organização e Administração Educacional - A turma como unidade de análise*, 1, 1-16. Retirado a 20 de janeiro de 2009 de <http://www.ciep.uevora.pt/publicacoes/CadOAE/n01/art01/art01.html>.
- Roldão, M. (2007d). Colaborar é preciso: Questões de qualidade e eficácia no trabalho de professores. *NOESIS*, 71, 24-30.
- Roque, A., Carvalho, I., Afonso, R., & Fonseca, T. (2005). A Educação para a Cidadania nos currículos. In DGIDC (Ed.), *Documento base para a construção de um Referencial de competências* (pp. 1-8). Lisboa: Ministério da Educação.
- Ruquoy, D. (1997). Situação de entrevista e estratégia do entrevistador. In L. Albarello (Ed.), *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais* (pp. 84-116). Lisboa: Gradiva.

S

- Sá-Chaves, I. (1994). *A construção de conhecimento pela análise reflexiva da praxis*. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2007). *Formação, Conhecimento e Supervisão: contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I., & Alarcão, I. (2000). O conhecimento profissional do professor: análise multidimensional usando representação fotográfica. In I. Sá-Chaves (Ed.), *Formação, Conhecimento e Supervisão: contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais* (pp. 53-67). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I., & Alarcão, I. (2007). O conhecimento profissional do professor: análise multidimensional usando representação fotográfica *Formação, Conhecimento e Supervisão: contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais* (pp. 54-67). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sacristán, J. G. (1991). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (Ed.), *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- Sacristán, J. G. (2002a). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (Ed.), *Profissão Professor* (pp. 61-92). Porto: Porto Editora.
- Sacristán, J. G. (2002b). *Educar e Conviver na cultura global*. Lisboa: Edições ASA.
- Salema, M.-H. (2005). Teacher and trainer training in education for democratic citizenship Competencies *Journal of Social Science Education*, 3(Special Edition - European Year of Citizenship through Education), s/p. doi: <http://www.jsse.org/2005/2005-3/salema-teacher-and-trainer-training-in-education-for-democratic-citizenship-competencies>
- Salema, M. H. (1995). *Ensinar e aprender a pensar: Um programa de apoio a alunos com baixo rendimento escolar*. Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa, Lisboa. Retirado de <http://hdl.handle.net/10451/2973>
- Sanfeline, J., & Lombardi, J. C. (2003). Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia y temas transversais. Campinas, SP: Editora Autores Associados.
- Santos, B. (2000). *A crítica da razão indolente: Contra o desperdício da experiência*. Porto: Afrontamento.
- Santos, B. (2006). Globalizations. *Theory, Culture & Society*, 23, 393-399.
- Santos, M. (2007). Cidadania, Cidadanias. *NOESIS*, 69, 26-29.

- Santos, M. B. (2000). A Educação para a Cidadania em Portugal. *Nação e Defesa*, 93(2), 53-62.
- Santos, M. B. (2010). *Educação para a Cidadania - Proposta Curricular para os 1.º, 2.º e 3.º ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Santos, M. E. (2005a). *Que Cidadania? Tomo II*. Lisboa: Santos-Edu.
- Santos, M. E. (2005b). *Que Educação? Tomo I*. Lisboa: Santos-Edu
- Santos, M. M. (2003). *A Prática da Formação Cívica numa escola básica: Análise e Avaliação do processo no 1.º ano da sua implementação - Um estudo de Caso*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Santos, M. M. (2005). *A Formação Cívica no Ensino Básico: contributos para uma análise da prática lectiva*. Lisboa: ASA
- Santos, M. M., & Gonçalves, M. (2005). *Educação para a cidadania em Portugal - O acto de educar para a cidadania - A evolução e (re)construção do conceito - do vintismo à actualidade*. Paper presented at the Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia, Braga.
- Schnack, C., Pisoni, T., & Ostermann, A. (2005). Transcrição de fala: do evento real à representação escrita. *entrelinhas*, 11(2), s/p.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Michigan: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schulz, W., & Sibberns, H. (Eds.). (2004). *IEA Civic Education Study - Technical Report*. Amsterdam: IEA – The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Schwandt, T. (2006). Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *O planeamento da Pesquisa Qualitativa Teorias e Abordagens* (pp. 193-217). Porto Alegre: Artmed.
- Sears, A., & Hughes, A. (2006). Citizenship: Education or Indoctrination? *Citizenship and Teacher Education*, 2(1), 3-17.
- Selwyn, N. (2002). *Literature Review in Citizenship, Technology and Learning (Report 3)*. London: FutureLab.
- Selwyn, N. (2007). Citizenship, technology and learning-a review of recent literature' *A report for Futurelab*. Bristol: FutureLab.
- Selwyn, N. (2010). *Schools and Schooling in the Digital Age*. New York: Taylor & Francis.
- Sérgio, A. (1915). *Educação cívica*. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, Ministério da Educação.
- Showers, B., Joyce, B., & Bennett, B. (1987). Synthesis of Research on Staff Development: A Framework for Future Study and a State-of-the-Art Analysis *Educational Leadership*, 45 (3), 77-87.
- Shulman, J. H. (1991). Revealing the Mysteries of Teacher-Written Cases: Opening the Black Box. *Journal of Teacher Education*, 42(4), 250-262. doi: 10.1177/002248719104200403.
- Shulman, L. (1986a). Paradigms and research programs in the study of teaching. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan.
- Shulman, L. (1986b). Those who understand: Knowledge growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.

- Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23.
- Shulman, L. (1992). Toward a pedagogy of cases. In J. H. Shulman (Ed.), *Case methods in teacher education* (pp. 1-30). New York: Teachers College Press.
- Shulman, L. (2004). *The Wisdom of Practice: Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Siemens, G., & Tittenberger, P. (2009). Handbook of Emerging Technologies for Learning Retirado a 12 de fevereiro de 2010 de http://www.umanitoba.ca/learning_technologies/cetl/HETL.pdf.
- Silva, I., Leitão, J., & Trigo, M. (2002). *Educação e Formação de Adultos: Factor de Desenvolvimento Inovação e Competitividade*. Lisboa: ANEFA.
- Silva, M. I. (1996). *Práticas educativas e construção de saberes: metodologias da investigação-acção* (1ª ed. Vol. Coleção C). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Somekh, B. (2008). Action Research - The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods: SAGE.
- Somekh, B., & Zeichner, K. (2009). Action research for educational reform: remodelling action research theories and practices in local contexts. *Educational Action Research*, 17(1), 5 - 21.
- Spiro, R., Coulson, R., Feltovich, P., & Anderson, D. (1988). Cognitive flexibility theory: advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. In V. Patel (Ed.), *10th Annual Conference of the Cognitive Science Society* (pp. 375-383). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Spiro, R., Feltovich, P., Coulson, R., & Anderson, D. (1989). Multiple analogies for complex concepts: Antidotes for analogy-induced misconception in advanced knowledge acquisition. In S. Vosniadou & A. Ortony (Eds.), *Similarity and analogical reasoning* (pp. 498-531). Cambridge: Cambridge University Press.
- Spiro, R., Feltovich, P., Jacobson, M., & Coulson, R. (1992). Cognitive Flexibility, Construtivism and Hypertext: Random Acess Instruction for a Advanced Knowledge Acquisition in Ill Structured Domains. In T. Duffy & D. Jonassen (Eds.), *Constructivism and the Technology of Instruction* (pp. 57-75). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Spiro, R., & Jehng, J.-C. (1990). Cognitive Flexibility and Hypertext: Theory and Technology for the nonlinear and multidimensional traversal of complex subject matter. In D. Nix & R. Spiro (Eds.), *Cognition, Education and Multimedia: exploring ideas in high technology* (pp. 163-205). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Spiro, R., Vispoel, W., Schmitz, J., Samarapungavan, A., & Boerger, A. (1987). Knowledge acquisition for application: Cognitive Flexibility and transfer in complex content domains. In B. Britton & S. Glynn (Eds.), *Executive control in processes in reading* (pp. 177-199). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Spiro, R. J., Collins, B. P., Thota, J. J., & Feltovich, P. J. (2003). Cognitive flexibility theory: Hypermedia for complex learning, adaptive knowledge application, and experience acceleration. *Educational Technology*, 44(5), 5-10.
- Stake, R. E. (2009). *A Arte de investigação com Estudos de Caso* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stenhouse, L. (1993). The teacher as researcher. In M. Hammersley (Ed.), *Controversies in classroom research* (pp. 222-234). Buckingham: Open University Press.
- Stiefeld, B. (2003). Educación para la Ciudadanía: un enfoque baseado en el desarrollo de competencias trasnversales. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.

Susen, S. (2010). The transformation of citizenship in complex societies. *Journal of Classical Sociology*, 10(3), 259-285. doi: 10.1177/1468795x10371716.

Szczepanski, J. (1978). El método biográfico. *Papers. Revista de Sociología*, 10, 231-259.

T

Tamir, P. (1988). Subject matter and related pedagogical knowledge in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 4(2), 99-110. doi: 10.1016/0742-051x(88)90011-x.

Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional* (7ª ed.). Petrópolis: Vozes.

Tavares, J. (1997). A formação como construção do conhecimento científico e pedagógico. In I. Sá-Chaves (Ed.), *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional* (pp. 59-73). Porto: Porto Editora.

Thornberg, R. (2008). The lack of professional knowledge in values education. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1791-1798. doi: DOI: 10.1016/j.tate.2008.04.004.

Tomaz, A. C. (2007). *Supervisão Curricular e Cidadania: Novos desafios à formação de professores*. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro.

Torney-Purta, J., Barber, C., Wilkenfeld, B., & Homana, G. (2008). Profiles of Civic Life Skills Among Adolescents: Indicators for Researchers, Policymakers, and the Public. *Child Indicators Research*, 1(1), 86-106. doi: 10.1007/s12187-007-9006-y.

Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., & Schulz, W. (2001). *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. Amsterdam: IEA.

Torney-Purta, J., & Lopez, S. (2006). *Developing citizenship Competencies from kindergarden through Grade 12: a background paper for policymakers and educators*. Denver: Education Commission of States.

Torney-Purta, J., Schwille, J., & Amadeo, J.-A. (1999). *Civic Education Across Countries: Twenty-Four National Case Studies for the IEA Civic Education Project*. Amsterdam: IEA.

Touraine, A. (1992). *Crítica da Modernidade*. Lisboa: Instituto Piaget.

Trigo-Santos, F., Pintassilgo, J., & Carvalho, C. (2003). Walking the paths towards citizenship education: three experiences in Portuguese schools. In A. Ross (Ed.), *A Europe of Many Cultures* (pp. 397-402). London: CiCe.

Trindade, R. (2000). Escolaridade básica e cidadania: contributo para um debate que se quer mais urgente que apressado. *Revista Portuguesa de Educação*, 13, 39-75.

Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Turner, B. (1997). Citizenship studies: A general theory. *Citizenship Studies*, 1, 5-18.

Turner, B. S. (1990). Outline of a Theory of Citizenship. *Sociology*, 24(2), 189-217. doi: 10.1177/0038038590024002002.

U

UNDP (2010). *Human Development Report 2010 - The Real Wealth of Nations: Pathways to Human Development*. New York: United Nations Development Programme (UNDP).

União Europeia (2002). *Recomendação 12 do Comité de Ministros aos Estados-membros relativa à Educação para a Cidadania Democrática*.

V

- Valente, M. O. (1989). A Educação para os Valores. In E. Pires (Ed.), *O Ensino Básico em Portugal* (pp. 133-172). Porto: ASA.
- Valente, M. O. (2000). *A escola, a sua missão e os seus valores*. Paper presented at the Conferência Plenária proferida no Seminário "Equidade na Educação: Prevenção de Riscos Educativos", CNE, 16 de Novembro de 2000.
- Valente, M. O. (2001). O Currículo no Ensino Básico: globalizar, integrar, adequar e flexibilizar. In C. V. Freitas, C. Leite & J. C. Morgado (Eds.), *Reorganização curricular do Ensino Básico* (pp. 7-15). Porto: CRIAPE.
- Van Driel, J. H., Verloop, N., & de Vos, W. (1998). Developing science teachers' pedagogical content knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 35(6), 673-695. doi: 10.1002/(sici)1098-2736(199808)35:6<673::aid-tea5>3.0.co;2-j.
- Veldhuis, R. (1997). Education for Democratic Citizenship: Dimensions of Citizenship, Core Competencies, Variables and International Activities. Strasbourg: Council of Europe.
- Verloop, N., Van Driel, J., & Meijer, P. (2001). Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. *International Journal of Educational Research* 35(2001), 441-461.
- Veugelers, W. (2007). Creating critical-democratic citizenship education: empowering humanity and democracy in Dutch education. *Compare*, 37(1), 105-109.
- Veugelers, W., & Zijlstra, H. (2004). Networks of schools and constructing citizenship in secondary education. In F. Hernández & I. F. Goodson (Eds.), *Social Geographies of Educational Change* (pp. 65-78). Netherlands: Kluwer Academic - Springer.
- Viana, I. (2007). *O projecto curricular de turma na mudança das práticas do ensino básico: contributos para o desenvolvimento curricular e profissional nas escolas*. Dissertação de mestrado, Universidade do Minho, Braga.
- Vieira, F., & Moreira, M. A. (2011). Supervisão e avaliação do desempenho docente - para uma abordagem de orientação transformadora - Caderno do CCAP-1 Lisboa: Ministério da Educação. Retirado a 22 de dezembro de 2011 de <http://www.ccap.min-edu.pt/pub.htm>.
- Vieira, R. (2003). *Formação continuada de professores do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico para uma educação em ciências com orientação CTS/PC*. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro. Retirado de <http://biblioteca.sinbad.ua.pt/teses/2005001712>.

W

- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269. doi: 10.3102/00028312041002237.
- Wittgenstein, L. (1953). *Tratado Lógico-Filosófico. Investigações Filosóficas*. (M. S. Lourenço, Trans. 1987 ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Wilkins, C. (2000). Citizenship Education. In R. Bailey (Ed.), *Teaching Values and Citizenship across the Curriculum* (2004 ed., pp. 14-27). New York: Routledge Falmer.
- Wolcott, H. F. (2001). *Writing up qualitative research*. London: Sage Publications.
- Woods, P. (2005). *Successful writing for qualitative researchers*. New York: Routledge.
- WorldBank. (2007). *World Development Report 2007: Development and the Next Generation*. Washington DC: The International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank.

Y

- Yin, R. K. (2003). *Case study research: design and methods* (3th ed.). London: Sage Publications.
- Yinger, R. J. (1986). Examining thought in action: A theoretical and methodological critique of research on interactive teaching. *Teaching and Teacher Education*, 2(3), 263-282. doi: 10.1016/s0742-051x(86)80007-5.
- Young, I. (1989). Polity and Group Difference: A Critique of the Ideal of Universal Citizenship. *Ethics*, 99(2), 250-274.

Z

- Zabalza, M. (2004). *Diários de Aula - um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Zeichner, K. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34(3), 3-9.
- Zeichner, K. (1993). Action Research: personal renewal and social reconstruction. *Educational Action Research*, 1(2), 199 - 219.
- Zeichner, K. (1997). The promise and pitfalls of reflective Teacher Education. In L. Leite, M. Duarte, R. Castro, J. Silva, A. Mourão & J. Precioso (Eds.), *Didáticas/Metodologias da Educação* (pp. 755-768). Braga: Departamento de Metodologias da Educação - Universidade do Minho.
- Zeichner, K. (2002). Teacher research as professional development P-12 educators in the USA. *Educational Action Research*, 11(2), 301 - 326. doi: 10.1080/09650790300200211.
- Zeichner, K. (2005). Becoming a teacher educator: a personal perspective. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 117-124. doi: 10.1016/j.tate.2004.12.001.
- Zeichner, K. (2008). Uma análise crítica sobre a reflexão como conceito estruturante na formação docente. *Educação & Sociedade*, 29(103), 535-554. doi: 10.1590/S0101-73302008000200012.
- Zeichner, K., & Gore, J. (1990). Teacher socialization. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 329-348). New York: Macmillan.
- Zeichner, K., & Liston, D. (1996). *Reflective teaching: an introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Legislação consultada

- Lei n.º 46/1986 de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo
- Lei n.º 60/2009 de 6 de agosto
- Despacho n.º 19308/2008
- Decreto-Lei n.º 286/89 – Planos curriculares dos ensinos básico e secundário: substituído pelo Decreto-Lei n.º 74/2004 de 26 de março e Portarias n.º 550 A/B/C/D/E de 21 de maio
- Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de novembro
- Decreto-Lei n.º 115-A/1998 de 4 de maio – Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário
- Decreto-Lei n.º 155/1999 de 10 de maio
- Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro – Organização Curricular do Ensino Básico 2001

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto
Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro
Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de janeiro
Portaria n.º 921/1992
Portaria n.º 196-A/2010 de 9 de abril